Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

PERCORSI DI PEDAGOGIA DELLA NARRAZIONE
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie

Fabio Olivieri (a cura di)

M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

Editoriale
In difesa della parola

Fabio Olivieri

Lo strumento della narrazione, qui indagato nei diversi ambiti disciplinari, dalla pedagogia alla filosofia fino alla nuove tecnologie della comunicazione, consente di facilitare questo riappropriarsi di uno spazio intimo, sostenendo l'essere umano nella comprensione di quei passaggi fondamentali che lo caratterizzano come individualità in continua relazione con se stesso e con la dimensione collettività del suo esistere quotidiano.

La libertà della parola

Fabio Olivieri

Prima di addentrarci nel percorso di questo contributo, dedicato alla funzione e all'esercizio originario della Parola, occorre far luce su alcuni dei concetti che costituiscono parte integrante del presente articolo.

La parola tra educazione e speranza

Anna Aluffi Pentini

L'occasione per questa riflessione è una rilettura dei discorsi sull'educazione di Buber nella loro dimensione dialogica, la parola come dialogo, la parola dialogo, la parola come ponte dell'agire educativo. L'obiettivo ultimo della riflessione è poi quello di dare respiro agli orizzonti di significato dell'agire educativo.

Il pensiero narrativo: caratteristiche e sviluppo

Paola Nicolini

La scoperta della dimensione narrativa del pensiero illumina quindi la funzione del narrare nell'esperienza vitale soggettiva, nello sviluppo della mente e dell'identità infantile, così come nella trasformazione adulta.

La grammatica del tempo vissuto e del tempo raccontato

Beatrice Barbalato

La fabula e l'intreccio sono due articolazioni interne e indissolubili di ogni racconto. Questa distinzione ha un'incidenza fondamentale per gli autori autobiografi che pur restando nel registro della testimonialità si avvalgono necessariamente di un tempo sdoppiato: quello della vita vissuta e quello della narrazione. Avvicinarsi analiticamente alle scritture del sé richiede un atto di interpretazione testuale.

Tra autobiografismo ed impegno etico: la letteratura italiana della migrazione a vent'anni dalla sua nascita

Nora Moll

Narrare, narrarsi. Fin dai primi passi compiuti dalla letteratura della migrazione in Italia, sembra che questi siano stati degli imperativi urgenti e invalicabili, per gli stessi autori allora emergenti, e per il pubblico che per la prima volta era chiamato ad ascoltare la voce degli immigrati, a leggere le loro impressioni e riflessioni.

Imparare a raccontarsi, raccontarsi per imparare

Ornella Martini

Questo contributo costituisce un'ulteriore occasione per riflettere su un ambito centrale della mia attività didattica e di ricerca intorno e dentro le logiche e le modalità comunicative in Rete: Internet come luogo nel quale si offrono molteplici e significative opportunità di plasmare la propria, meglio le proprie, identità attraverso la partecipazione e la condivisione, soprattutto con la scrittura.

Ascoltare la vita

Pietro Clemente

La mia vita di studioso, nella parte che ho trascorso nel senese e in Toscana, è stata basata per molti anni, e via via ne ho preso coscienza, sul raccogliere le voci degli altri, fare mie testimonianze di dolore e di lotta, storie di vita di donne e di uomini, ma soprattutto di donne.

Il diritto alla propria storia: una riflessione intorno a resilienza, educazione e racconto di sé

Marco Ius

Ciò che caratterizza la condizione umana è la memoria semantica, la memoria del racconto intimo che ci si fa, quando, nella propria solitudine, ci si racconta la propria ferita, cosa ci è successo, e lì ci si può rendere prigionieri del proprio passato.

Educare alla cittadinanza dialogando: il ruolo del curriculum implicito

Diego Di Masi

In questo articolo presento una riflessione sul tema dell'educazione alla cittadinanza come percorso educativo che intende superare l'enfasi sul curriculum esplicito, che rischia di ridurre l'esercizio della cittadinanza alle sole conoscenze di carattere giuridico/istituzionale (sapere quali sono le diverse cariche dello Stato, sapere qual è l'iter di una legge, ...), per valorizzare il ruolo del curriculum implicito nella formazione del cittadino.

La narrazione negli istituti penitenziari: la Parola cinematografica come veicolo formativo e di libertà

Annalisa Vio

Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se questa identità manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura.

Senza voce

Collana Quaderni M@GM@

Volumi pubblicati

www.quaderni.analisiqualitativa.com

Claudia Carabini - Cristina Zaremba

La parola dunque può essere il mezzo, l'arma pacifica che, se usata con buonsenso, può costruire le fondamenta di un mondo realmente interculturale.

La Parola agli emigranti

Fabio Olivieri - Bruno Vacca

La Parola è lo strumento mediante il quale il mondo "si significa" agli occhi di chi lo percepisce. Il soggetto che si trovi davanti una rappresentazione, di qualunque genere essa sia, sociale, emotiva, fisica, psicologica,etc., tende a limitare il Senso di ciò che egli osserva, ricorrendo all'uso di un "significato", transitivo ma circoscritto al tempo stesso.

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals »

M@GM@ ISSN 1721-9809

International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

newsletter subscription

send e-mail to

newsletter@analisiqualitativa.com

www.analisiqualitativa.com

info@analisiqualitativa.com | +39 334 224 4018

OS Templates

M@GM@
Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

IN DIFESA DELLA PAROLA

Fabio Olivieri

f.olivieri75@gmail.com
Educatore e Formatore in metodologie autobiografiche; Socio Collaboratore Osservatorio dei Processi Comunicativi, membro del Comitato di Redazione della rivista m@gm@.

Il panorama contemporaneo si presta da tempo al culto della velocità, del consumo sfrenato, delle invenzioni "usa e getta". La comunicazione, il dialogo, reclamati a gran voce dai rappresentanti istituzionali e dalle agenzie educative, rischiano ormai di divenire forme vuote, inautentiche.

Alla perdita di questa incisività segue proporzionalmente una mortificazione della Parola, bistrattata, offesa, spesso relegata a puro segno convenzionale. Incapace di dire, di formulare nuove ipotesi di Mondi, attraverso i significati che in essa convivono, la Parola diviene Oggetto, vana pretesa di materialità che si identifica con il suo referente reale. Perde così il suo presupposto fondamentale, quello di essere agente interpretante del nostro vissuto. Il medium attraverso il quale riferiamo la nostra identità soggettiva operando costrutti narrativi.

Narrazione intesa quale capacità di attivare processi cognitivi che favoriscano una dimensione critica di riflessione, di consapevolezza della propria autoformazione.

Un traguardo, questo, reso sempre più improbabile dalle continue sollecitazioni a cui veniamo esposti quotidianamente che ci inducono a scegliere prima ancora di pensare, che alimentano il desiderio di colmare ogni spazio in una bulimia del fare finendo con il dar vita a continue sostituzioni. Incapaci ormai di apprezzare la lentezza del tempo, ci ostiniamo a promuovere condotte che lo debilitino fino a farlo scomparire: fingiamo così un eterno presente in cui, il nostro essere prodotto del passato e proiezione del futuro, si con-fonde fino a reclutare la parvenza di una continuità sospesa, priva di giudizio.

E' in quest'ottica allora che occorre restituire dignità alla Parola, quale intervallo capace di attivare pratiche di riflessione intorno all'Oggetto. Rilanciare così, quella attitudine ad uno stupore filosofico capace di rincantare il Mondo, e di concedere all'individuo il diritto a pensarsi come essere che agisce piuttosto che come entità agita.

Lo strumento della narrazione, qui indagato nei diversi ambiti disciplinari, dalla pedagogia alla filosofia fino alla nuove tecnologie della comunicazione, consente di facilitare questo riappropriarsi di uno spazio intimo,

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.8 n.2 2010
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

sostenendo l'essere umano nella comprensione di quei passaggi fondamentali che lo caratterizzano come individualità in continua relazione con se stesso e con la dimensione collettività del suo esistere quotidiano.

Difendere lo statuto della Parola quindi, diviene una necessità etica da parte dell'Uomo, che grazie ad essa si definisce nella sua integrità, riflettendosi nelle continue derive e mutamenti che il Logos assume nel suo esercizio di Potenza.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

info@analisiqualitativa.com | +39 334 224 4018

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

LA LIBERTÀ DELLA PAROLA

Fabio Olivieri

f.olivieri75@gmail.com
Educatore e Formatore in metodologie autobiografiche; Socio Collaboratore Osservatorio dei Processi Comunicativi.

Per un'introduzione al problema

Prima di addentrarci nel percorso di questo contributo, dedicato alla funzione e all'esercizio originario della Parola, occorre far luce su alcuni dei concetti che costituiscono parte integrante del presente articolo. Partiremo proprio con il tentativo di chiosare quale declinazione semantica sia stata attribuita, durante il ragionamento esposto, al termine "Parola", per poi procedere ad una sua delimitazione operante nella distinzione tra "senso" e "significato".

L'etimologia del lemma "parola" deriva la sua origine dal dialetto sardo e napoletano paraula, come ci ricorda Clemente **[1]**, che a sua volta rimanda al latino parabola: intesa quale "detto", "motto", ma anche racconto allegorico, utile alla rappresentazione concreta di un concetto astratto. Col tempo finisce col sostituire il termine Verbo, che nella chiave interpretativa cristiana, viene associato alla parola che si fece carne attraverso la figura del Messia. Nell'esegesi biblica di Filone Alessadrino incontriamo invece la parola intesa quale Logos divino, principio creativo di Dio che attraverso di esso "affila ogni cosa (...) con un taglio della massima acutezza" **[2]**, "Così, dunque, Dio, avendo affilato il suo Logos divisore di tutte le cose, divideva la sostanza informe e indeterminata del Tutto" **[3]**.

Il Logos, al quale ci si riferirà nell'articolo proposto, assume proprio questa dimensione. Egli si denota quale senso primario che delimita i contorni delle forme percepite, siano esse di natura materiale o spirituale, definendole proprio grazie al suo intervento che le rende riconoscibili all'occhio e al cuore umano fino a trasformarle in materia suscettibile di attribuzione nominale e semantica. Il Logos è quindi il principio ordinatore dell'universo, che attraverso la parola divina è stato profuso in tutte le manifestazioni fenomeniche. Senza di esso non potremmo giungere ad alcuna significazione. Durante la trattazione del tema ci si riferirà spesso al Logos come "Parola", differenziandolo dalla "parola" comunemente intesa come valore nominale che identifica qualcosa e che, in questa sede verrà indicata con l'iniziale minuscola al fine di non confondere il lettore.

Si rende necessario, a questo punto, distinguere il modo in cui sono state intesi i termini "senso" e

"significato" nell'articolo che segue. La prima di queste parole è stata concepita quale esperienza sensibile che il soggetto fa di un qualcosa, che successivamente viene delimitata dal significato attribuito all'evento stesso. Quando il bambino osserva il mondo che lo circonda fa esperienza dell'esistente, ma non avendo ancora appreso le regole della linguistica, finisce col misurarsi con la loro sproporzione, con la possibilità di quegli oggetti/soggetti di essere detti in modo diverso, di essere significati secondo prerogative individuali. Il senso dunque deve essere inteso come potenza della manifestazione fenomenica di assumere un connotato specifico, un significato appunto.

Parola e relazione

La Parola è logos, senso, che diviene Dià-Logòs quando due interlocutori intraprendono questa indescrivibile danza antropologica intorno al fuoco della sua origine, limitandone gli orizzonti possibili mediante il significato. Quest'ultimo è dunque il giunco immerso nell'acqua: flessibile e determinato al tempo stesso. Ogni termine possiede una varietà di accezioni che ne rendono il suo impiego trasversale, collocabile nella piena aderenza al contesto, entro cui si identifica col significato che decidiamo di attribuirgli. In questo moto perenne di significati percorribili, l'uomo si prodiga tra l'esigenza di percepirsi come Io e la necessità di vestire i panni di un Tu, capace di aprire la sua conoscenza a rappresentazioni del mondo diverse dalla propria. Il Tu, presente nel rapporto, diviene l'interlocutore per eccellenza. L'Io senza un Tu ripiegherebbe su stesso fino a spezzarsi. Che sia in rapporto ad un soggetto fisico (un altro essere umano) o ad un'entità preposta al dialogo interiore (coscienza), l'uomo fa esperienza della parola quale possibilità di delimitare il campo della sua conoscenza fenomenica.

Purtroppo la contemporaneità ha lasciato poco spazio all'interpretazione, riducendo di fatto la parola a pura convenzionalità.

I significati che siamo soliti attribuire ad un evento si mostrano spesso come reiterazioni di un modello culturale dominante, che non valuta alcuna alternativa originale rispetto a quella comunemente intesa, partorita per la massa, sempre più disposta verso una semplificazione del mondo che si potrebbe definire allarmante. Quanto più viene sottratto alla complessità, tanto meno l'uomo può ambire ad una sua crescita interiore. Quanto più limito le possibilità di significare ciò che osservo, tanto più mi troverò davanti ad un mondo povero di sfumature. E' proprio in relazione a questa decadenza che si ritiene necessario liberare la Parola nella relazione. Una relazione che qui viene intesa in rapporto al fenomeno osservato. Ma come possiamo liberare la Parola se noi stessi, secondo Filone, ne siamo costola e naturale emanazione? Come è possibile pensare di agire su un elemento così vitale da divenire, per Buber, statuto ontologico della nostra esistenza? E ancora, perché procedere in questa direzione ? E' davvero necessario liberare la Parola da noi stessi? Sono domande cariche di incertezza che destano inquietudine in chi si presta ad ascoltarle in modo autentico [4]. Ogni certezza sulla quale poggia la razionalità dell'uomo occidentale riflette un piano di sostegno legato all'uso del linguaggio e alle forme di significato che esso assume nella dimensione di un sapere collettivo. Ciascuna comunità, per quanto piccola essa sia (tribù, comitiva, gruppo informale, etc.) fonda la sua nascita e la sua sopravvivenza su un uso condiviso della parola, che le consente di comunicare nella comprensione di quanto viene detto.

Ciò comporta necessariamente un appiattimento di quelle possibilità che ruotano intorno al significato assunto dalla parola stessa. E questa dimensione svalutativa della sua "potenza" erige prigioni nelle quali siamo destinati a vivere inconsapevolmente.

Un passaggio indispensabile per rispondere al primo quesito, consiste nell'accettare pienamente la Parola quale elemento la cui natura è implicitamente soggettiva e strutturata alla base della nostra esistenza.

Per dirla in termini più semplici: se riconosciamo la Parola come una competenza unica del soggetto che la può significare in relazione al suo vissuto (unico anch'esso), potremmo allora ambire ad una sua liberazione dalla schiavitù dei "si dice" e "si fa", della convenzione entro la quale ogni essere umano trova rassicurazione rispetto all'inquietudine di scoprire un Mondo retto sulla base di significati linguistici prestabiliti; e che nulla o quasi lascia, all'originalità e all'intraprendenza, ma al contrario cerca di colonizzare ogni aspetto della vita affinché nessuno possa azzardare una verità diversa da quella universalmente condivisa. La Parola è dunque il senso che apre alla possibilità di significati diversi. L'uso comune dei vocaboli però, che significano porzioni di mondo senza interrogarle realmente, si riverbera soprattutto nella relazione. In quella dinamica Io-Tu presente sia a livello soggettivo (la coscienza) che intersoggettivo (la relazione) che inevitabilmente ne risulta depauperata dalla moltitudine di possibilità cui potrebbe ambire.

Valga per tutti questo frammento autobiografico di Aldo Gargani, dove il filosofo rilegge la propria esperienza di genitore, partendo proprio dal modo in cui suo padre lo iniziò alla conoscenza di sé stesso, quale essere vivente "significato", a cui è stato indebitamente sottratta la possibilità di edificarsi una coscienza "originale". In questo caso è l'uso di un linguaggio iconico a proiettarsi come una catena sull'ombra del bambino:

" *E' sempre stato così per questo bambino che io sono stato, dipinto da mio padre prima ancora che io pensassi, per questo bambino dico, che io sono stato e che ha cominciato ad esistere prima nei quadri di mio padre e poi da solo, che ha conosciuto l'immagine della sua realtà in una quantità di dipinti ad olio e di disegni nei quali ha appreso la sua esistenza. < Io sono quello > mentre vedevo un mio ritratto dipinto o disegnato da mio padre nel suo studio (...) < Io sono così > mi dicevo, mentre io sorgevo in un disegno tracciato da mio padre (...) la mia immagine nasceva nei quadri di mio padre e sarà forse per questo che io*

non sono mai nato del tutto (...) tutti quanti noi siamo copie di un originale tardivo; giunti ad una certa età, penso ora, diventiamo l'originale delle copie che eravamo stati (...)" [5]

Le proiezioni che gli altri compiono su di noi, non ci consentono di aprirci interamente all'esperienza del mondo fenomenico poiché, come lo stesso Gargani afferma, giungono a significarlo/ci prima ancora che esso possa assumere una forma strutturale autonoma e singolare per noi stessi. Ciò non accade solo nelle relazioni derivate, quelle che stabiliamo con i nostri amici e conoscenti, ma si verifica soprattutto nelle relazioni primarie, con i genitori, quelle da cui dovremmo apprendere come porci rispetto al mondo e agli altri esseri umani.

Ecco dunque che si intravede l'importanza fondamentale dell'uso che facciamo della parola e dei significati. Essi possono liberare o incatenare con il medesimo grado di coinvolgimento emotivo ed esistenziale, quando vengono subite senza appello, senza opportunità di ribellione.

Tornando quindi al nostro quesito iniziale, "come liberare la Parola?", la risposta che si intende dare in questo contributo é che tale azione è possibile soltanto assumendone piena coscienza e consapevolezza del suo valore in potenza. Venendo al nostro secondo interrogativo, riguardante il modo in cui potremmo agire sulla Parola, personalmente ritengo che tale azione sia legata indissolubilmente al soggetto.

"*Ritorno sempre di nuovo sul pensiero che il mistero (Geheimnis) della vita spirituale dell'uomo consista nel mistero (Mysterium) della Parola. Non inabita nella Parola in sé per sé, proprio per la sua origine nello spirito, la forza di risanare l'uomo dalla rottura spirituale della sua vita? La Parola incatena a potenza del male. La Parola riscatta l'uomo*". [6]

Se la Parola, secondo Ebner, appartiene allo statuto ontologico dell'uomo allora vuol dire che agendo sul soggetto, possiamo agire contemporaneamente sulla Parola. In che modo? Attraverso l'educazione allo sviluppo e all'empowerment di quelle abilità narrative presenti nell'uomo sin dalla sua nascita [7] e che consentono un'arricchimento del registro narrativo entro il quale ci definiamo agli occhi del mondo. E' ormai appurata l'esistenza, nell'uomo, di due diverse modalità di pensiero : narrativo e paradigmatico [8]. Il primo è fortemente legato al contesto entro il quale viviamo e avviamo relazioni, ci facilita la comprensione del mondo attribuendo significato a ciò che vediamo, osserviamo, tocchiamo, percepiamo etc.

Il pensiero narrativo si manifesta attraverso il racconto, sia esso reale o di fantasia, procedendo mediante l'interpretazione costante della realtà. Ogni qualvolta ci troviamo di fronte ad una situazione nuova o inattesa, la nostra attitudine è quella di trovarvi una spiegazione conciliante con il nostro modo di concepirla.

Di fronte a ciò che Bruner ha definito come "violazione della canonicità", ossia della modalità previsionale di come gli attori e le loro azioni dovrebbero muoversi in direzione di uno scopo, subentra la facoltà narrativa dell'uomo, che tenta di mediare il conflitto derivante dalla mancata corrispondenza tra le sue aspettative e il contesto di realtà di cui è testimone. Diversamente il pensiero scientifico procede in direzione complementare ed opposta attivandosi laddove si richieda un procedimento analitico, volto a misurare e quantificare un determinato fenomeno. Obbedisce a regole precise ed è soggetto ai processi di validazione che ne determinano il buon esito. Il pensiero scientifico, come ci ricorda Nicolini, è finalizzato alla spiegazione di un oggetto reale, contrariamente a quello narrativo che invece ci aiuta a comprendere il sistema di relazioni di significati via, via costruiti dal soggetto e/o dalla collettività. Ma è davvero tutto qui? E' sufficiente narrarsi per riscattare la parola? L'argomento è piuttosto complesso e richiederebbe una disponibilità di spazio maggiore per affrontarlo. Nonostante ciò si cercherà ugualmente di rispondere a questa domanda.

La narrazione si attiva sempre di fronte ad un conflitto sia esso percettivo o esistenziale. La sua funzione primaria è quella di condurre il soggetto verso la definizione di se stesso e/o alla risoluzione di un problema, che si manifesta nell'accettazione di quanto accaduto e a cui abbiamo partecipato in modo diretto o indiretto. La narrazione partorisce storie mediante la costruzione di un mosaico di parole, aventi significati diversi per ciascun individuo. E' proprio questa poliedricità semantica a garantire la possibilità di inquadrare il proprio sé in contesti sempre diversi ed originali. D'altronde alla base di ogni terapia analitica vi è proprio la possibilità di narrarsi per giungere ad una nuova nascita del soggetto. Ciò avviene riconoscendo alla parola il suo statuto primario, di fenomeno capace di assumere senso e significati diversi in rapporto alla forma che intende rappresentare. Una modalità, questa, che si verifica anche in contesti meno impegnativi come nel caso della cosiddetta "terapia breve", meglio conosciuta come "counseling". In questo ambito si è andato sviluppando una corrente specifica volta a coniugare l'approccio narrativo con quello "centrato sulla soluzione", (Fuman e Ahola) [9] definito per l'appunto "counseling narrativo", quale possibilità ulteriore per il "cliente" di sradicare quell'attitudine a descriversi ricorrendo alle medesime parole di sempre (un pò come accade all'interno delle mitologie familiari, dove si tende ad uniformare i racconti dei diversi membri per giungere ad una storia condivisa che viene in seguito tramandata ai posteri). Ascoltare il proprio Sè in una chiave rappresentativa diversa, ricorrendo a parole inusitate, ci aiuta ad uscire dal circolo vizioso della staticità improduttiva e sterile. Quanto detto appare possibile grazie ad una riconquista del soggetto che si percepisce quale forma continuamente definibile, in progressione perpetua. Ciò non accade soltanto nelle condizioni proattive, ma si verifica anche, come lo stesso Ius ci ricorda, come opposizione alla disintegrazione della propria interiorità al cospetto di un vissuto violento o scioccante:

"*La relazione tra memoria e racconto sembra dunque cruciale, tanto da portare Cyrulnik, uno dei più noti studiosi del tema, a ritenere che la resilienza sia una particolare modalità di elaborazione narrativa e*

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

condivisa del trauma vissuto (...)" [10]

La narrazione può divenire, quindi, una vera e propria forma di resistenza. Non solo quale replica ad un danno subito, ma anche come spunto di liberazione, forza propulsiva capace di proiettare il soggetto oltre la precarietà della sua dimensione vitale.

In questo contesto le parole tessono le trame di una nuova identità, di cui l'individuo si appropria, riconoscendosi nel riflesso del suo racconto. Ecco dunque che l'esercizio delle abilità narrative, nella loro declinazione verbale, costituiscono motivo di profondo mutamento da parte dell'Io, pronto a vestire le sagome di quei ritagli generati da un lavorio intenso, capace di coniugare la frammentarietà dell'Io alla complessità del Sé e del Senso/Logos/Parola (che ribadisco qui essere intesi come atto di potenza preposto ad un possibile sviluppo).

Tornando dunque al nostro secondo quesito, occorre affermare che è proprio questa traiettoria trasformativa che consente di poter agire, mediante la scelta e l'incisività della parola sulla totalità dell'essere umano, accompagnandolo nella ricerca di una nuova realtà da percepire e condividere con se stesso e i suoi simili. La narrazione, quindi, rappresenta il pentagramma entro il quale si inscrivono le parole e i significati della nostra esistenza, diviene luogo prediletto per la costruzione di nuovi "mondi possibili".

"*L'importanza del contatto con se stessi viene esaltata dall'introduzione del principio di originalità: ognuna delle nostre voci ha qualcosa di unico da dire. Non solo non devo plasmare la mia vita secondo le esigenze del conformismo esteriore, ma non posso nemmeno trovare fuori di me il modello secondo cui vivere. Posso trovarlo solo in me. Essere fedele a me stesso significa essere fedele alla mia originalità, cioè a una cosa che solo io posso scoprire*".
Charles Taylor

Quale possibilità per la Parola?

Si è avuto modo di comprendere che vi sono termini ed entità strettamente connessi tra loro: l'uomo elabora la sua identità nella narrazione, quest'ultima è un accordo di significati sottratti all'universo più ampio del senso, delle forme e delle possibilità. Possibilità che si generano mediante il ricorso alla parola. Una parola che però, non deve essere vista quale limite incontrovertibile che svilisce l'estensione del senso. Non potrò mai sostenere che quanto io stesso nomino, scelgo, si traduca in eterno nello stesso modo perché "*Tutto in me attende di essere verwandelt* [trasformato]" [11]. I significati delle parole adottate mutano infatti in rapporto alle relazioni, al contesto e alle situazioni. Per questo non è pensabile guardare alla libertà della Parola, e quindi dell'uomo, come possibilità di estraniarsi dal tessuto fenomenico, vitale e dialogico a cui facciamo riferimento nella realtà quotidiana. Allora perché domandarsi se è necessario liberare la Parola dall'uomo?

I termini della domanda sono posti correttamente? Si ritiene di poter rispondere in senso affermativo a quest'ultimo quesito. Il problema semmai consiste nell'interpretazione che diamo al termine "libertà", spesso abusato e svuotato dei suoi elementi portanti. Una sottrazione, purtroppo, che replichiamo costantemente nell'esercizio quotidiano del linguaggio, rischiando così di condannare l'intero patrimonio della parola a tre o quattro significati condivisi e facilmente recepibili. Libertà, per molti di noi vuol dire libero da e non libero di :

"*L'uomo ha la possibilità e il dovere di realizzarsi: in ciò sta la sua libertà.(...) per concretarsi, per dirsi libero deve relazionarsi a una misura e a una meta, data la finitudine del suo essere e la potenzialità delle sue dimensioni essenziali"* [12] - e ancora - *"Libertà in educazione, significa poter sperimentare il legame. Non se ne può fare a meno e non è da utilizzare di per sé*" [13]

La libertà dunque per Buber, non è un bene proprio soggetto all'usura del tempo e del consumo. Essa è piuttosto una condizione che deve realizzarsi in relazione. Impossibile scindere la libertà dell'uomo dalla libertà della parola e della relazione con l'altro. Tutti e tre necessitano di intravedere una meta, di essere contestualizzati. Ancora Buber ci ricorda che non v'è libertà nel rifiuto della relazione con l'altro. E se l'altro, che è Uomo, è Parola, allora non possiamo ambire alla liberazione di questa se non ci occupiamo dell'umano, della connessione tra il soggetto e la sua innata capacità di attribuire significati a ciò che lo circonda delimitando le forme del senso.

"*Essere costretti dal destino, dalla natura, dagli uomini: il suo opposto non è essere liberi dal destino, dalla natura, dagli uomini, bensì essere legati e alleati al destino, alla natura, agli uomini*" [14]

Per poter dare seguito alla libertà di se stessi e quindi della Parola, si deve essere capace di mettersi in gioco, di sperimentare nuove forme dell'essere e nuovi significati privi di quella solidità apparente che si arrocca nell'uso stereotipato del linguaggio.

Come posso farlo ? Accogliendo il diverso, il Tu dell'altro (che è Parola anch'esso), e che necessariamente mi richiede di ampliare il mio spazio interiore al fine di poterlo "contenere". Un'operazione che non deve essere vissuta nella solitudine, ma sempre e comunque nel rapporto con l'altro. "Contenimento", per Buber infatti, vuol dire:

"*ampliamento della propria concretezza, compiutezza della situazione vissuta, presenza totale della realtà della quale si è parte (...)* -Sperimentare- *il rapporto anche dalla parte dell'altro*" **[15]**.

Concretezza, presenza, sperimentazione, sono vocaboli che non rimandano a qualcosa di astratto, ma si riferiscono ad un fare, ad un co-costruire assumendo quale parametro la "realtà vissuta", la fisicità e la possibilità presenti dell'altro.

La relazione per Buber è connaturale all'esistenza dell'uomo, in quanto l'imperativo "*Io sono*" risponde alla domanda "*Chi sei Tu* ?". Quindi il soggetto, prima ancora di essere un Io è stato un Tu. Non solo: "*la parola Io-Tu fonda il mondo della relazione*" **[16]**, ciò vuol dire che è inseparabile. L'Io e il Tu, esistenti nel soggetto non possono essere analizzati singolarmente ma solo come entità unica e indivisibile, ecco perché la relazione per Buber è il fondamento dell'essere umano. Ed è in questa dialogicità che prende forma la relazione, prima interiore e poi esteriore. Il dialogo che l'uomo instaura con se stesso e con i suoi simili. Ma questo "dialogo", incontro di sensi, può avvenire soltanto nella relazione concreta, quella che si esperisce in prima persona, non come idea dell'altro ma proprio un'immersione nell'altro e in se stessi.

Il Tu dell'altro è forma, senso che deve essere ancora deciso. Questo comporta che se mi riconosco capace di accogliere la diversità dell'altro, posso ambire a cogliere la pienezza della Parola, di quella forma sempre mutevole e cangiante, liberandola dalle false strutture, dalla gabbia delle "foglie morte", per dirla con Heidegger. E' sempre la possibilità ad aprire verso il nuovo. Questa condotta mi orienterà a scegliere oculatamente quelle parole a cui fare riferimento per esprimere il mio Io, rinnovandolo costantemente e, nel medesimo istante, prestare la massima attenzione alle parole scelte dall'altro soggetto, che rivelano il suo modo di essere nel mondo e nella relazione. Una identità che non traspare dall'attributo semantico convenzionale, ma dalla scelta genuina di un logos capace di restituire la percezione che l'altro ha del mondo in cui vive, e che passa attraverso la scelta di un parola piuttosto che di un'altra. Occorre dunque iniziare l'uomo all'ascolto dell'altro e di se stessi. Prestare ascolto nella forma più alta, come saggiamente ci ricorda Etty Hillesum :

"*Anche se il corpo è dolorante lo spirito può continuare a svolgere il suo lavoro, è vero? Posso amare e hineinhorchen (prestare ascolto) - ascoltare dentro se stessi e gli altri e quanto ci lega ala vita (...) davvero la mia vita è un lungo hineinhorchen, un ascoltare dentro me stessa e gli altri, e Dio. E se dico io horche hinein, ascolto, è realmente Dio che hineinhorcht, che ascolta dentro di me. Il più essenziale e il più profondo in me, ascolta il più essenziale e il più profondo nell'altro. Dio a Dio*". **[17]**

Ascoltare se stessi ci conduce ad ascoltare l'altro e la sua Parola. Sia "l'altro diverso *da* me" che "l'altro diverso *in* me". Ma l'approssimarsi di questa voce interiore diviene un modo per entrare in contatto con la propria coscienza, con quel corrispondere profondo che, a volte, identifichiamo come Dio. Ecco perché Etty chiude il frammento del suo diario con l'espressione "Dio a Dio", perché la "potenza" dell'uomo sta nell'essere Parola e significato al tempo stesso, in perpetua determinazione. Liberare la Parola allora, vuol dire lasciarla vivere nella sua potenza evocatrice e trasformatrice, poiché essa è "quel vento che acqua era stato e acqua torna ad essere quando getta via il velo" **[18]**. Il velo dell'apparenza designata da chi osserva. Liberare la Parola è sradicarla da una struttura avvizzita, dalla necessità di doversi rappresentare il reale ricorrendo a termini di uso comune, che non lasciano spazio alla libera creatività del soggetto. Creatività che è appunto l'unica possibilità per l'uomo di concretarsi ad immagine e somiglianza di Dio, nel delimitare la forma di ciò che egli incontra ricorrendo all'uso dei significati.

Ogni individuo, per liberare se stesso e la Parola, deve saper ricercare nel logos, il suo significato, la rappresentazione più attigua al suo essere nel mondo, alla percezione del mondo stesso e dell'altro.

Conclusioni

Giunto al termine di questo articolo, e dato il rapporto tra argomento trattato e disponibilità di spazio, si cercherà brevemente di chiarire i termini di questa proposta riassumendo quanto riportato finora.

Si è affermato che l'uomo e la Parola hanno origine comune, poiché entrambe sono forme in continuo divenire. La Parola quindi, rappresenta un'estensione dell'individuo delimitata dalla possibilità di dirsi e di significarsi rispetto al mondo attraverso la parola. Questo "dire" assume le caratteristiche di una struttura narrativa, poiché tutti noi, come lo stesso Bruner afferma, ci identifichiamo grazie alle storie che siamo in grado di produrre. Ma quest'attività di costruzione delle identità, che passa attraverso la Parola, non può limitarsi a replicare quanto è stato già detto sul mondo e su di noi, duplicando l'offerta di interpretazione della forma, del senso quindi. Si deve riscoprire quell'orma divina che vive in noi, che ci rende capaci di poter creare, di dare vita a qualcosa di singolare ed unico. Una capacità che si materializza e si rafforza nella narrazione di Sè. Una strada che per essere percorsa necessita di un uso appropriato della parola. Un uso capace di restituire dignità alla vita di ciascun individuo, quale ente in continua evoluzione, che proprio attraverso la parola e la narrazione, assume forma, fine ed identità.

Note

1] P.Clemente, *Ascoltare la vita*, in questo numero della rivista m@gm@
2] Filone Alessandrino, *L'erede delle cose Divine*, pag. 123, Ed. Rusconi, Varese, 1994
3] Filone Alessandrino, *Op. cit.*, pag. 127
4] Per autenticità intendo riferirmi a quanto espresso da Heidegger intendendola quale possibilità dell'Uomo

di giungere alla Parola attraverso il significato soggettivo ed originale che ciascun individuo può potenzialmente raggiungere se rinuncia ad un uso stereotipato e convenzionale del linguaggio.

5] Gargani A., *Il testo del tempo*, pag. 32, Bari, Ed. Laterza, 1992
6] Ducci E., *La parola nell'uomo*, pag. 134, Ed. La Scuola, Brescia, 1983
7] Per ulteriori riferimenti riguardanti gli aspetti delle abilità narrative dell'uomo si rimanda a F.Olivieri, *Il Sè autobiografico*, in corso di pubblicazione presso l'editore Armando.
8] Nell'articolo di Paola Nicolini è possibile approfondire le differenze tra pensiero narrativo e pensiero paradigmatico.
9] Milner J. O'Byrne P., *Il counseling narrativo. Interventi brevi centrati sulle soluzioni*. Erickson, Trento, 2004
10] Marco Ius, *Il diritto alla propria "storia"*. Una riflessione intorno a resilienza, educazione e racconto di sé, in questo numero della Rivista m@gm@
11] Hillesum E., *Pagine mistiche*, pag.76, Ed. Ancora, Milano, 2007
12] E. Ducci, *Libertà liberata*, Ed. Anicia, Città di Castello, 1994
13] Aluffi A., a cura di, M. Buber, *Discorsi sull'educazione*, pag.47, Ed. Armando, Ronciglione, 2009
14] Aluffi A., *Op. cit.*, pag.46
15] Aluffi A., *Op. cit.*, pag.58
16] Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, pag. 61, Ed. San Paolo, Cuneo, 2004
17] E. Hillesum, *Op. cit*. pag. 71
18] Rumi M., *Poesie mistiche*, Ed. Bur, Ariccia, 2008

Bibliografia

Aluffi A., a cura di, M. Buber, *Discorsi sull'educazione*, Ed. Armando, Ronciglione, 2009
Bruner J., *La fabbrica delle storie*, Ed. Laterza, Bari, 2005
Bruner J., *La ricerca del significato,*Ed. Bollati Boringhieri, Torino, 2006
Bruner J., *La mente a più dimensioni,* Ed. Laterza, Bari, 2005
Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Ed. San Paolo, Cuneo, 2004
Ducci E., *La parola nell'uomo*, Ed. La Scuola, Brescia, 1983
Ducci E., *Libertà liberata*, Ed. Anicia, Roma, Città di Castello, 1994
Ducci E., *Approdi dell'umano*, Ed. Anicia, Roma, 1999
Ebner F., *Parola e Amore*, Ed. Rusconi, Varese, 1998
Gargani A., *Il testo del tempo*, Bari, Ed. Laterza, 1992
Filone A., *L'erede delle cose Divine*, Ed. Rusconi, Varese, 1994
Heidegger M., *In cammino verso il linguaggio*, Ed. Mursia, Milano, 2007
Heidegger M., *Logica e linguaggio*, Ed. Marinotti, Varese, 2008
Hillman J., *Le storie che curano*, Ed. Raffaello Cortina, Milano, 1993
Hillesum E., *Pagine mistiche*, Ed. Ancora, Milano, 2007
Kirschenbaum H., Land Henderson V., *Dialoghi di Carl Rogers*, Ed. La Meridiana, Molfetta, 2008
Milner J. O'Byrne P., *Il counseling narrativo. Interventi brevi centrati sulle soluzioni*. Erickson, Trento, 2004
Rumi M., *Poesie mistiche*, Ed. Bur, Ariccia, 2008
Sola G., *Heidegger e la pedagogia*, Ed. Il Melangolo, Recco, 2008
Smorti A., *Il sé come testo*, Ed. Giunti, Firenze, 1997
Smorti A., *Narrazioni*, Ed. Giunti, Prato, 2007
Smorti A., *Il pensiero narrativo*, Ed. Giunti, Firenze, 1994
Taylor C. *La topografia morale del Sé*, Ed. ETS, Pisa, 2003

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

LA PAROLA TRA EDUCAZIONE E SPERANZA

Anna Aluffi Pentini

aluffi@uniroma3.it
Docente Pedagogia interculturale, Università di Roma Tre.

L'occasione per questa riflessione è una rilettura dei discorsi sull'educazione di Buber nella loro dimensione dialogica, la parola come dialogo, la parola dialogo, la parola come ponte dell'agire educativo. L'obiettivo ultimo della riflessione è poi quello di dare respiro agli orizzonti di significato dell'agire educativo.

Riflettere sulla parola e sui significati della parola è un compito pressoché impossibile, perché nelle parole si racconta il nostro pensiero e la nostra vita, anche nel silenzio del pensiero.

La complessità di una digressione su questo tema tende a scoraggiare. D'altro canto chi si interessa di tematiche educative avverte periodicamente l'esigenza di tornare a riflettere sulla parola.

La parola fa talmente parte della nostra esperienza superficiale e profonda, del nostro quotidiano e dei nostri sogni, che parlare della parola significa accettare la sfida della banalità che ci co-costituisce e del mistero che ci accompagna.

Nella parola riponiamo fiducia e sfiducia a seconda dei contesti, del nostro umore, del nostro interlocutore, a seconda delle esperienze pregresse che una voce o un carattere stampato ci riportano alla mente.

In un libretto di poche pretese ma di grande pregnanza una logopedista scrive: "Nulla di per se è già parola o linguaggio, ma tutto può divenirlo e in questo divenire vi è l'attività di chi si esprime o di chi comprende. Esistono parole provviste di cosa nominata come tavolo, e parole che ne sono sprovviste come nulla" (Sali 2009, pag. 5) Sul piano di questa disarmante semplicità mi piace pensare che si incontrino nello studio dell'autrice del testo, bambini "quasi adatti" e adulti vittime di incidenti o colpiti da ictus che progressivamente acquistano parole. Che piano piano riconquistino la speranza di parola dato che "gli afasici soffrono di una tormentosa sensazione di perdita" (Sacks 1991, p.72).

Su questa disarmante semplicità non si gioca solo la sfida della riabilitazione ma tutto il nostro essere sospesi tra parole provviste di cosa nominata e parole sprovviste di cosa nominata. Continuamente scegliamo tra queste due tipologie di parole e di mondi. Astratto e concreto, realtà e speranze.

Il termine "infante" significa letteralmente colui che non parla, e molte cose fanno pensare che l'acquisizione del linguaggio segni un processo qualitativo assoluto nello sviluppo della natura umana. Quando capiamo da bambini o nella riabilitazione che si può "rappresentare un oggetto o un'immagine con un nome" nasce in noi "una fame di nomi violenta e insaziabile" (ibid. p.82).

Poi cominciamo a ragionare in modo diverso e a riflettere con Vygotskij che le parole muoiono quando generano il pensiero, ma anche il contrario è vero: i nostri pensieri perdono qualcosa quando li articoliamo parlando.

Talvolta la parola ci descrive pienamente, talvolta invece ci ritroviamo a implorare con Montale di "non chiederci la parola che squadri da ogni lato l'animo nostro informe". Nella stanchezza dell'incertezza la parola di una richiesta, la parola che pretende, ci spaventa. Non vogliamo trovare le parole per dire chi siamo. Preferiamo dire il NON, se non possiamo tacere. Eludiamo il racconto, raccontandoci per "difetto" o forse affermiamo altrimenti, di esserci in altro modo, per raccontarci a modo nostro. Il racconto unisce e separa, nasconde e mette a nudo.

Talvolta invece la parola è un rifugio che ci permettiamo di cercare come Etty Hillesum quando dice "A volte vorrei rifugiarmi con tutto quello che ho dentro in un paio di parole" e le parole sembrano rifiutarci "ma non esistono ancora parole che mi vogliano ospitare" (Hillesum 1985, p. 67). Nemmeno le parole ci accolgono, ma quell'ancora ci lascia sperare, che prima o poi le parole ci accoglieranno e allo stesso tempo ci sentiamo accomunati ad un'umanità di simili "ognuno si vuole costruire un rifugio " e la soggettività si fa coraggio, si fa strada: "io mi cerco sempre un paio di parole" (ibid.) e ci facciamo coraggio, cerchiamo le parole-rifugio. Il dialogo interiore può illuminare, come la Hillesum insegna, anche le esperienze più dolorose ed estreme.

Ci definiamo attraverso un non definirsi per cautelarci. Possiamo dire soltanto ciò che non siamo, ciò che non saremo , perché dal rifugio che ci siamo costruiti con un paio di parole non è poi sempre facile intraprendere un movimento in direzione altrui, sperare di essere compresi.

Nella letteratura danubiana che arriva agli anni trenta "la parola non riesce più a dire l'esperienza" e segna per così dire "il naufragio del soggetto il quale non riesce più a porre fra sé e il brulicare vitale il graticcio del linguaggio" il timore diventa quello di parole che sono "muri che velano quel senso che scintilla dietro ad essi" o ancora il timore che l'espressione sia "un'operazione in perdita che degrada la perla lucente nel profondo a dozzinale perlina di vetro" (Magris 2002, p.350).

Solo quando stiamo abbastanza bene o la malinconia è leggera possiamo compiacerci di un "significato latitante" (ibid.).

Eppure "le parole della poesia sono quelle che spezzano il volto compatto del mondo affacciandosi sul mare dell'altrove incerto" (ibid, p. 349).

Ma la parola propone anche radici solide. La nostra dimensione esistenziale occidentale si confronta inevitabilmente con la Parola. Il vangelo "colto" del giorno di Natale non parla della stella e dei pastori: parla del Verbo, della parola del logos che si fa carne. "In principio era il verbo e il verbo si fece carne e venne ad abitare in mezzo a noi". Alcune antiche traduzioni del prologo giovanneo per esempio in Erasmo da Rotterdam riportavano dialogos invece che logos, quasi che ancora prima di essere carne il logos fosse stato dialogo e il dia logos si realizzasse quasi tra sé e sé in Dio stesso.

Siamo interpellati in termini relazionali, possiamo accogliere o non accogliere il logos, il dialogo che ci viene proposto.

Da questo appare dipendere il destino del cristiano ma in questo forse più che in ogni altro versetto del Vangelo il cristiano è come tutti gli altri. Il dialogo interiore, il dialogo con l'altro condiziona la vita di tutti noi, anche di coloro che escludono il dialogo con Dio. In noi vive il dialogo, anche quando non crediamo nell'incarnazione della parola.

Se poi vogliamo soffermarci su una versione militante e in un certo senso laica della funzione salvifica, perché educativa, della parola pensiamo a Freire. Ai suoi lavori in cui parola e vita, e parola e cambiamento sembrano essere sinonimi. Avviare il dialogo diventa nella pedagogia degli oppressi dare vita a relazioni personalizzate, personalizzanti, e allo stesso tempo a rapporti collettivi, vuol dire educare e costruire la comunità. Le parole generatrici di Freire (1967) sono ponti di invito al dialogo, strumenti di uscita dalla minorità, strumenti di empowerment per i contadini brasiliani alfabetizzandi, spunti per appropriarsi della propria esistenza, rinarrandola, spunti per interrogarsi sul senso, per sognare un cambiamento, per iniziare il balbettio di un progetto di emancipazione.

Nei circoli di cultura la parola legata alla vita degli alfabetizzanti, dà vita, dà speranza.

Anche don Milani dirà ne "La parola fa uguali" (2005) che nel suo apostolato ha dovuto apprendere una lingua che non conosceva e insegnare la grammatica italiana, pur rifuggendo da ogni inutile vezzo di complessità.

Parlare per educare significa non incorrere nelle trappole relazionali in cui “comunicare si traduce in una rappresentazione del comunicare … cosí il comunicare diventa un gioco delle parti” (Testa 2000, p.139).

Nella parola che emancipa si tratta proprio di attivare quella parola narrativa protesa verso obiettivi in cui si passa “dal potere del narratore alla potenza della narrazione” e questo significa “abbandonare la difesa del proprio ruolo” in modo da rendere “nuovamente imprevedibile – quindi interessante – la relazione” (ibid. p.141).

La relazione è il tema che Buber affronta in tutta la sua opera, con tutte le sue energie, la relazione che mobilita l’uomo nel profondo, la relazione che non può non farsi educativa.

Nel Principio Dialogico Buber si chiede appunto “Come possiamo riportare al mondo la parola fondamentale che è al di fuori della parola? “e aggiunge che solo con l’intero essere si può dire la parola fondamentale io-tu…(Buber 1993, p.63). Nella parola, nel logos, è quindi compreso l’io-tu, la relazione. L’altro è nella parola, nella mia parola fondamentale.

Le parole e quanto esse designano si sovrappongono nel movimento solo apparentemente confuso della relazione “Diventando io nel tu; diventando io, dico tu (ibid. p.67)”.

Buber tocca tra l’altro il rischio di ogni relazione sana e non fusionale quando afferma la necessità, e riconosce la malinconia, del destino umano della sia pur momentanea reificazione dell’altro da parte dell’io, quando afferma che “ogni tu debba diventare un esso” . D’altro canto l’esso rappresenta una fase necessaria e transitoria di ogni relazione dato che “l’esso è crisalide, il tu è la farfalla” (ibid.p.71). La circolarità della dinamica relazionale mette continuamente in campo questo pericolo. Da crisalide a farfalla, mai una volta per tutte: sempre siamo nuovamente alle prese con la crisalide, che dobbiamo “superare”. Con un tu divenuto esso, da recuperare come tu.

L’ uomo parla molti linguaggi : il linguaggio della parola, quello dell’arte, quello della relazione “ma lo spirito è uno solo , è risposta al tu che dal mistero appare, dal mistero appella. Lo spirito è la parola lo spirito non è nell’io ma tra l’io e il tu” (ibid. p.85).

Ogni volta che Buber parla di io e tu, parla quindi implicitamente della parola per eccellenza e ”Per mezzo di ogni singolo tu la parola fondamentale interpella il Tu eterno. Da questa mediazione del tu di ogni essere giunge loro la pienezza e la non pienezza delle relazioni” (ibid. p.111).

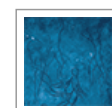
La parola io-tu attraversa continuamente il deterioramento “la disgregazione della parola è accaduta” ma allo stesso tempo chi crede nel potere della parola spera che essa potrà vincere sulla morte. Le parole di Buber in proposito fanno pensare al prologo giovanneo o comunque sottolineano la dimensione di continuità di quest’ultimo con la tradizione ebraica: “la parola esistente nella rivelazione, operante nella vita della forma, varrà nella signoria sui morti” (ibid. p.145).

Come ogni singola relazione è costituita da luci e ombre così , lo sviluppo della storia attraversa momenti bui ma poi “ci sono i corsi e i ricorsi della parola eterna ed eternamente presente nella storia. I tempi in cui la parola appare sono quelli in cui il legame di io e mondo si rinnova; i tempi in cui regna la parola sono quelli in cui si mantiene l’accordo tra io e mondo. I tempi in cui la parola varrà, sono quelli in cui la sottrazione di realtà, l’estraniazione tra io e mondo, il divenire della fatalità giungeranno a compimento; il grande tremito e il fiato sospeso nell’oscurità e il silenzio che prepara” (ibid.p.146).

La dimensione soprannaturale del discorso buberiano non esclude l’orizzontalità delle relazioni: “Dio sospende la propria assolutezza nella relazione in cui entra con l’uomo : l’uomo che gli si rivolge non ha quindi bisogno di distogliersi da un’altra relazione io –tu” (ibid. p.157). Il messaggio coinvolge quindi ogni uomo, salvo che il credente crede e lascia che tutto torni alla presenza di Dio, accetta che legittimamente Dio conduca a sé tutte le relazioni e ”lascia che si trasfigurino al cospetto di Dio” (ibid.).

Nei discorsi sull’educazione il rapporto dialogico si concretizza nella direzione di dare sostanza alla prassi. Nella conferenza dal titolo Sull’educativo la necessità di una relazione educativa dialogica è al centro del ragionamento dell’autore: “Un rapporto dialogico si manifesterà anche nella autenticità delle conversazioni, ma non si costruisce su di esse. E ancora, non solo il tacere insieme di queste due persone è dialogo, ma il loro dialogo prosegue anche nel loro essere separati fisicamente, come se la continua potenziale presenza dell’uno per l’altro fosse comunicazione senza parole o gesti” (Buber 2009, p. 58) Il silenzio è quindi anch’esso dialogico, elemento costitutivo anche dei diversi tipi di Umfassung.

Umfassung riassume la presenza dell’altro, la co-presenza di io e tu proprio come nel principio dialogico ricorre la parola io-tu.

“Possiamo chiamare dialogico un rapporto tra due persone che, in misura minore o maggiore, è caratterizzato dall’elemento del contenimento” (ibid.). Umfassung, termine difficilissimo da tradurre può essere ragionevolmente tradotto grazie alla sinergia di tre termini : ricomprensione, contenimento, abbraccio. “I suoi elementi sono: primo un rapporto di qualche tipo tra due persone; secondo, un processo comune sperimentato da entrambi, al quale in ogni caso uno dei due partecipa attivamente, terzo, il fatto che questa

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

persona, senza sacrificare nulla della realtà che sente nel suo agire, sperimenta il rapporto anche dalla parte dell'altro" (ibid.).

Io e tu sono presenti, compenetrandosi ma non confondendosi, si comprendono (e quindi in un certo senso si colgono reciprocamente), si circondano uno dell'altro. L'io è diverso incontrando il tu e il tu è diverso incontrando l'io. Ci si ri-comprende reciprocamente, ci si contiene, pur rimanendo distinti e ognuno se stesso.

Secondo Buber "Il rapporto educativo è puramente dialogico" (ibid. p.60) Prende origine dal rapporto tra il neonato e la madre. " Il bambino che con gli occhi semichiusi cerca la madre aspettando con ansia di sentire la sua voce" aspira non già alla soddisfazione di un bisogno ma alla relazione. Oltretutto nei rapporti sani, che danno forza per tutta la vita i "bambini non hanno bisogno di aspettare: perché sanno di essere continuamente interpellati, in un dialogo ininterrotto. Di fronte all'incombente notte di solitudine, riposano sicuri e protetti, invulnerabili, nella corazza d'argento della fiducia" (ibid.). L'essere interpellati in un dialogo ininterrotto è una esperienza che può cominciare prestissimo: quello con il neonato è il primordiale rapporto educativo che poi evolverà in modo talvolta faticoso. Il rapporto perderà di esclusività ma non di intensità. Altre figure assumeranno un ruolo educativo, con altri il soggetto sperimenterà la relazione educativa alla quale Buber fa riferimento quando parla del grande carattere.

Dei tre tipi di Umfassung, disputa, relazione educativa e amicizia, la relazione educativa, di cui l'elemento di contenimento è appunto costituivo, non prevede che il discepolo percepisca il rapporto dal punto di vista dell'educatore, altrimenti il rapporto diventerebbe di amicizia. L'educatore deve invece fare di tutto per percepire la realtà dalla parte del discepolo perché solo così può contenere. Questa è credo la grande sfida di Buber alla dimensione dialogica dell'educazione. La parola si fa in quest'ottica dialogo educativo, atto educativo e anche e soprattutto nel silenzio e nell'implicito ("educare come se non lo facesse") prägt (forgia, imprime) e rimanda a qualcosa che ci trascende. La fatica dell'educare può trarre consolazione dalla prospettiva buberiana della parola io-tu e dalla responsabilità che per ogni relazione, e per quella educativa in particolare, ne deriva. Allo stesso tempo si può ragionevolmente ritenere che, come nella relazione amorosa, il discepolo che ha provato anche una sola volta una vera esperienza di Umfassung nella relazione educativa, possa sentire che questa gli "rende l'altro presente per sempre" (ibid. p. 57).

Riferimenti bibliografici

Aluffi Pentini (2010) "Traducendo Buber: una ricerca di significati dell'agire educativo" In Aluffi Pentini A., W. Lorenz (2010) In-Beziehung-Treten Dialogo e cammino Rileggere Martin Buber , Bolzano, LUB.
Buber M (1993) Il principio dialogico e altri saggi, San Paolo, Torino.
Buber M (2009) I discorsi sull'educazione, Armando, Roma, a cura di A. Aluffi Pentini.
Freire P. (1967) L'educazione come pratica della libertà, Mondadori, Milano.
Hillesum E. (1985) Diario, Adelphi, Torino.
Magris C (2002) Il significato latitante in Dietro le parole, , Garzanti,Torino, pp. 349-354.
Milani L. (2005) La parola fa uguali, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
Sali R. (2009) Rieducazione del linguaggio, Universitaria, Roma.
Sacks O. (1991) Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi, Adelphi, Milano.
Testa A. M. Testa (2000) Farsi capire, Rizzoli, Milano.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

IL PENSIERO NARRATIVO: CARATTERISTICHE E SVILUPPO

Paola Nicolini

nicolini@unimc.it
Docente di Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione. Università di Macerata.

1. Alcuni riferimenti teorici: pensiero scientifico e pensiero narrativo

Si possono ipotizzare "almeno due tipi distinti di modelli del mondo costruito dagli esseri umani – uno che rappresenta il mondo della natura e l'altro quello della cultura o dell'esistenza umana. Data la nostra passione ideologica per la comprensione scientifica, abbiamo sempre avuto la tendenza a sottovalutare la profonda differenza tra queste due sfere, di conseguenza, a trascurare l'incommensurabilità tra questi due ambiti e la difficoltà che comporta il tentativo di ridurli l'uno all'altro" (Bruner J. S. 1994, p. 67) [1]. Profonde differenze attraversano i due tipi di pensiero, sommariamente identificabili come nella tabella sotto riportata:

	Approcci scientifici	**Approcci narrativi**
Realtà	Preesiste al soggetto che la coglie	Esiste per il soggetto
Conoscenza	Immagine, rappresentazione	Costruzione, donazione di senso
Tema	Oggetto reale, dato	Sistema di significati
Procedure	Analitiche	Olistiche
Tecniche	Misurazione/Sperimentazione	Interpretazione
Scopo	Studio delle cause	Ricerca dei fini
Finalità	Spiegare	Comprendere
Metodo	Obbedienza a regole	Rispetto di criteri
Relazione	Asimmetria, neutralità	Simmetria, partecipazione
Rischi	Falsificazione dei dati	Fallimento della comprensione

Mentre il *pensiero razionale* è dunque finalizzato all'adattamento dell'uomo al suo *ambiente fisico*, il pensiero narrativo sostiene ***l'interazione*** con gli altri esseri umani e aiuta a ***dare un senso***

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.8 n.2 2010
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

all'esperienza. Da questo punto di vista, sia nella filogenesi sia nell'ontogenesi, il pensiero narrativo, così a lungo trascurato, è *nato* prima del pensiero scientifico. Lo dimostra nella filogenesi la presenza di storie, miti e leggende con cui gli uomini hanno cercato di darsi conto delle origini della vita. Ne è una prova, nell'ontogenesi, la comprensione precoce che i bambini hanno di tutto quanto è narrato sotto forma di fiaba o di storia, mentre solo in un momento successivo del loro sviluppo possono avere accesso alla cognizione di testi scritti in forma di saggio [2].

Nei suoi ultimi scritti Bruner sottolinea due aspetti fondamentali del pensiero narrativo. Il primo è dato dalla dimensione interpretativa: in essa si contrappongono la canonicità della narrazione e la sua apertura alla *possibilità*. Si può osservare come la prevedibilità rassicurante del canone culturale venga sfidata continuamente, nel prodursi storico delle narrazioni, da una infinita serie di possibilità alternative che si danno e nell'affrontare un problema e nel trovare la risoluzione.

Ciò suggerisce che il pensiero narrativo segua un andamento che si potrebbe dire *goal free*, nel senso che la meta finale del ragionare narrativo non ha un modello già stabilito e condiviso dalla comunità cui si appartiene. Ciò è quanto invece avviene con il pensiero scientifico, che si potrebbe invece definire *goal driven*, in quanto il suo andamento deve poter assicurare il ricongiungimento con l'oggetto, prima ancora che con una conoscenza già data e per lo più stabilizzata, condivisa.

Dal momento che il procedimento narrativo è per sua natura aperto, esso si serve di quanto già presente nell'orizzonte culturale di appartenenza e, anzi, ne costituisce in qualche modo il mezzo di stabilizzazione. Tuttavia esso contribuisce allo stesso tempo anche al suo continuo rinnovamento. Infatti i significati culturali tipici di una popolazione o di un gruppo di persone mutano nel tempo, grazie alla spinta di fenomeni di tipo sociale, economico, sociologico, ecc., così come muta il lessico con parole che vanno in disuso e altre che sono coniate come neologismi o vengono convogliate da altre lingue e linguaggi.

Un altro aspetto fortemente legato alle tipicità del pensiero narrativo è costituito dalla creazione narrativa del Sé, dimensione essenziale di costruzione della identità soggettiva e insieme di apertura costante all'Altro. La costruzione dell'identità è indissolubilmente legata alla narrazione, perché l'identità si costruisce all'interno della comunicazione con gli altri, la quale attinge alla cultura in cui si vive immersi. L'insieme delle narrazioni, teorie scientifiche comprese, è a sua volta pieno di narrazioni contenenti varianti e possibili alternative su ciò che il Sé è o potrebbe essere.

La scoperta della dimensione narrativa del pensiero illumina quindi la funzione del narrare nell'esperienza vitale soggettiva, nello sviluppo della mente e dell'identità infantile, così come nella trasformazione adulta. Si rivela narrativa (e non logico-analitica) la modalità con cui la mente racconta di sé a se stessa, e perciò costruisce e ricostruisce incessantemente il disegno della propria storia di vita e, interpretandosi, si orienta e si auto-dirige: fuori dalla narrazione non possiamo rendere coscienti i bisogni, i desideri, le paure [3]. Secondo Bruner la propensione dell'uomo a comunicare storie costituisce una pratica potente, che stabilizza e rinnova la vita associata.

Identificare nel narrare una *pratica sociale* porta a riconsiderare, e reinterpretare, i processi di socializzazione e di acculturazione nonché la loro dimensione educativa, attribuendo priorità alla condivisione di un mondo di significati e di valori rispetto alla vicinanza fra le persone e all'assoggettamento comune a norme sociali e giuridiche. Le narrazioni incontrate nell'età infantile costituiscono il primo luogo di condivisione dei significati non solo fra adulti e bambini, ma anche dei bambini fra di loro.

2. Esempi di approccio narrativo alla conoscenza

Considerato che il pensiero narrativo costituisce uno strumento primario nei processi di conoscenza di sé e del mondo, intendiamo ora fornire due esemplificazioni: l'apprendimento di concetti scientifici e la rappresentazione dei rapporti interculturali.

2.1. Il pensiero narrativo nello studio delle scienze

L'insegnamento delle materie scientifiche è spesso sentito come un problema, sia dagli insegnanti sia dagli allievi. Si avverte la necessità di creare dei ponti tra le teorie ingenue e le relative codificazioni linguistiche utilizzate dall'alunno e quelle tipiche dei modelli scientifici che, per definizione, hanno due caratteristiche importanti: l'organizzazione sistematica e la ricchezza di vocabolario.

Qualsiasi sia l'argomento da proporre, per prima cosa è importante far emergere i modi in cui gli alunni hanno codificato una conoscenza più o meno implicita e consapevole attorno agli argomenti che si intende proporre. L'indagine potrà proficuamente essere avviata attraverso consegne di tipo narrativo.

Per dare un'idea dell'efficacia del ricorso alla narrazione nell'apprendimento di concetti scientifici illustriamo di seguito una ricerca sul modo in cui alunni di scuola primaria si approcciano allo studio del corpo e dei suoi processi interni. Abbiamo infatti usato una consegna a carattere narrativo per raccogliere le loro idee sul tema della digestione. La domanda a loro rivolta, con la consegna di elaborare un testo scritto, è: "*Come immagini la digestione?*" (Nicolini 2000). Di seguito commentiamo i dati raccolti.

2.1.1. In seconda classe

Molti bambini dichiarano di non conoscere la parola digestione e scrivono:

Io non ho mai sentito questa parola. Non sapevo nulla.

Altri bambini mostrano di riferirsi all'indigestione. D'altro canto questa è la modalità più rilevante di sentire la digestione dal punto di vista propriocettivo, come un'attività che interessa il proprio corpo.

Io so cos'è la digestione, la digestione è quando uno ***mangia*** *troppo dolce e allora non ce la fa a digerire e dopo aver mangiato il cibo va tutto nella* ***pancia****.*

La digestione è ***mangiare*** *tanto e non digerire e poi lo stomaco comincia ad essere pieno e ti fa* ***vomitare****.*

Ho sentito che la digestione significa che qualcuno digerisce. Digerire significa che quando qualcuno ***mangia*** *tanto dentro lo stomaco lavora come un macchinario che fa fare il* ***ruttino****.*

Un ultimo testo sembra contenere alcuni degli elementi principali per una definizione più vicina a quella scientifica:

Io so che vuol dire digestione, vuol dire mandare giù il loro pranzo o la loro cena che ***si ferma****, e con un sorso d'acqua la* ***manda giù*** *nello* ***stomaco*** *che lo* ***trasforma*** *in* ***cacca*** *e dopo noi* ***andiamo al bagno****.*

Il ricorso al pensiero narrativo sembra offrire il vantaggio, anche per bambini così piccoli, di far emergere comunque materiale utile ad agganciare il sapere scientifico, mentre è chiaro che potrebbe essere difficile lavorare su nessi razionali e concetti logici. La consegna narrativa inoltre permette l'affioramento di conoscenze legate al processo digestivo, attivando link alla vita quotidiana, all'esperienza vissuta, alla percezione diretta, senza richiedere l'analisi di nessi causali o la formulazione di ipotesi e relative verifiche.

2.1.2. In terza classe

Ancora tra i bambini di terza qualcuno scambia la digestione con l'indigestione:

La digestione viene ***mangiando troppo****, ad esempio mangio un panino se lo* ***mangio troppo veloce*** *c'è il rischio di vomitare e così devo bere l'acqua.*

La gran parte dei bambini mostra di rimanere ancorata a una visione meccanica del processo digestivo, come indicano soprattutto i verbi utilizzati:

Quando qualcuno ***mangia*** *qualcosa avviene la digestione. La digestione avviene quando un uomo mangia qualcosa. Ad es. un uomo mangia un pezzo di pane e il pane* ***va*** *nello stomaco e avviene la digestione.*

Mentre noi ***mangiamo*** *la carne o altri cibi, appena abbiamo* ***masticato*** *bene, a loro volta* ***entrano*** *in un tubicino e* ***vanno*** *nello intestino e poi vanno nella pancia, dove gli scarti del mangiare* ***restano*** *nell'intestino e vanno alle feci. Poi la cosa la digerisci con un rutto.*

Iniziano però a vedersi accenni a possibili parti gassose del processo digestivo:

Quello che avviene nel ***corpo*** *quando si* ***mangia*** *qualche cosa io penso che succeda così: il gas che c'è nel mangiare lo* ***inghiotti*** *e dopo un po' di tempo il gas che si è mangiato lo ributti fuori dal corpo come il* ***vomito*** *così avviene la digestione.*

Sciogliere e *penetrare,* verbi che compaiono nei due testi che seguono, contengono riferimenti linguistici a processi di scambio e osmosi:

Mangiando un pezzo di pane o qualsiasi cosa che si possa mangiare, credo che per far andare nel nostro corpo il cibo ci sia un buco, e il cibo scende giù.
Che lo attende secondo me è un tubo che lo fa passare, in ogni posto stradale che li porti all'intestino. Arrivando all'intestino il cibo ***si scioglie*** *e* ***si forma*** *la digestione.*

Quando mangio per esempio una fettina la metto in bocca e la mastico bene. Finito di masticare la inghiotto e quando ***si ferma*** *nello* ***stomaco diventa*** *come un* ***liquido*** *e* ***penetra*** *nel* ***sangue*** *e così noi diventiamo forti.*

Infine compare anche la parola trasformare, che lascia intendere che qualcosa possa divenire qualche altra, attraverso appositi processi:

La digestione per me avviene così: il cibo scende per il corpo e ai polmoni così quando arriva all'intestino, una parte si ***trasforma*** *in* ***sangue*** *e l'altra parte si trasforma in* ***cacca****.*

L'ultimo testo indica una visione d'insieme, in parte anticipata anche in alcuni testi precedenti, per cui alla digestione sono associati effetti globali sul corpo e sulla persona:

Che il pezzo di pane lo inghiottisci e va dentro la pancia ***che quando uno ha fame gli brontola lo stomaco quando uno ha sete il capo gli fa uno strano effetto che quando prova il caffè gli viene i nervi quando uno ha il singhiozzo ci vuole l'acqua quando uno ha mangiato troppo vomita****.*

La consegna narrativa permette di cogliere un'evoluzione nelle rappresentazioni infantili del processo digestivo, tenuto conto che al momento della nostra rilevazione la classe non aveva ancora affrontato il tema

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

della digestione come contenuto curricolare.

2.1.3. In quarta classe

Le conoscenze a quest'età sembrano maggiormente in linea con i saperi della scienza e il linguaggio utilizzato è sempre più a carattere tecnico:

*Io mi immagino la digestione così: uno mette un pasto in **bocca**, quel pasto viene **impastato** dalla **saliva**, poi passa dentro all'**esofago** e infine va a finire nello **stomaco**. La digestione è una malattia che per due o tre giorni non ti fa **mangiare**.*

*Secondo me la digestione avviene così: noi **mangiamo** a merenda, a colazione, a pranzo, oppure facendo cena. Mettiamo il cibo in **bocca**, poi si deve **masticare** con i **denti** e poi **mandarlo** lungo l'**esofago**. Nel nostro corpo ci sono molti **organi** che pensano a farci digerire; un organo molto importante dell'**apparato digerente** è l'intestino: esso serve per far **passare** le **feci**. Dopo qualche ora se noi abbiamo mangiato velocemente, digeriamo male perché lo stomaco non riesce a **macinare** bene il cibo, quindi se digeriamo male ci fa male la **testa**. Quando noi mangiamo a cena, se mangiamo velocemente, oppure troppo non digeriamo e possiamo **vomitare** e sentirci male.*

*Io la digestione me la immagino così: **mastico** il mangiare va nello **stomaco** e con gli **acidi gastrici** si **macina**. Lo **stomaco** è come un fagotto, che si restringe, e quindi macina il mangiare. Il mangiare dopo va nell'**intestino**. Nell'intestino c'è una specie di calamita che prende tutto il necessario per **vivere** e poi lo **manda** nel **fegato**. Il fegato **purifica** il **sangue** e poi lo **spedisce** nel **cuore**. Il cuore manda il sangue in tutto il **corpo** e così avviene la digestione.*

Negli ultimi due testi che presentiamo appaiono citate anche le cellule:

*Quando ad esempio **mangio** la merenda la digestione per me avviene così: prima la **mandiamo** nell'**esofago** che poi lo **manda** in alcuni **tubicini** che poi **passano** il **sangue** sporco nei **reni** che poi lo va a **scaricare** nelle **urine** e nelle **feci**. Il sangue pulito per mezzo delle vene va nelle **cellule nervose** ecc. Ecco come avviene la digestione.*

*Noi quando **mangiamo** quello che abbiamo mangiato va dentro un **tubo** lungo fino nel nostro **corpo esce** dal **buco** e si appoggia sulle **cellule** e il nostro cibo va a finire nel **sangue**. Poi il nostro cibo si **scioglie** e va a finire nel nostro corpo e se lo prende le cellule.*

L'analisi complessiva dei testi evidenzia alcuni aspetti, come ad esempio il fatto che il bambino gradualmente riesca a rappresentarsi un corpo che non necessariamente è il *suo corpo*. Infatti il corpo come corpo proprio soggiace maggiormente alle *leggi della storia personale e della soggettività*, mentre il riferimento al corpo come un corpo astratto e in qualche modo universale può essere visto come un passaggio da una rappresentazione quotidiana e soggettivamente ancorata della conoscenza a una conoscenza più complessa, legata a una capacità astrattiva. Tuttavia la conquista di approccio scientifico non dovrebbe avvenire a scapito della comprensione narrativa, vale a dire comportando la perdita di ciò che precedentemente costituiva un patrimonio di conoscenze che garantisce il contatto con il proprio corpo. L'educazione scientifica e la didattica delle scienze dovrebbero perciò riuscire a mantenere il rapporto tra l'organismo e il vissuto personale dell'organismo, vale a dire tra modalità di organizzazione della conoscenza sia scientifiche che narrative **[4]**.

Il bambino va dunque aiutato a rapportare ciò che impara sul corpo umano a ciò che conosce personalmente sul proprio corpo. Queste relazioni fungono da nodi organizzatori nella rete delle conoscenze e bisognerà che il lavoro scolastico passi attraverso o crei ulteriori nessi tra di esse, per garantire un apprendimento olistico, stabilmente a disposizione del bambino.

Un accesso narrativo alla conoscenza scientifica permette anche l'emergere dei sentimenti che possono svilupparsi a contatto con questo tipo di saperi. Le informazioni scientifiche, apparentemente neutrali, possono invece scatenare timori, fantasie e rappresentazioni errate tali da far nascere il bisogno di sapere cose che neppure la scienza è in grado di spiegare. Nell'esempio della nostra ricerca si può pensare alla paura che può sorgere in una mente infantile nel momento in cui un bambino si rende conto che il suo corpo non è del tutto controllabile e in gran parte funziona indipendentemente dalla sua volontà.

2.2. Il pensiero narrativo nello studio delle relazioni interculturali

Il contatto con gli affetti svolge una funzione fondamentale nello sviluppo dell'individuo, sia a livello intrapsichico che nella relazione interpersonale, infatti molte delle azioni che si verificano nei rapporti fra le persone possono essere comprese solamente se si valutano i sentimenti che le sottendono.

Di fatto quindi il sentimento consiste in un insieme complesso di operazioni che hanno sì, carattere affettivo, ma in cui si intrecciano anche processi a carattere cognitivo e socio-culturale. Illustriamo di seguito i risultati di una indagine qualitativa condotta alla fine degli anni '90 quando in Italia, in particolare sulla costa adriatica, si sono verificati numerosi sbarchi di persone provenienti dall'Albania. All'epoca i mass media diedero forte risalto al fenomeno e in alcune zone del litorale furono allestiti alcuni temporanei centri di raccolta, in cui soprattutto donne e bambini trovarono un momentaneo appoggio. Nella popolazione italiana residente e persino nelle scuole ci fu un riverbero derivante da questa situazione anomala, tanto da indurci a fornire la possibilità di scrivere un testo con una consegna di tipo narrativo, con un duplice scopo: raccogliere

documentazione sul modo in cui bambini tra gli otto e gli undici anni costruiscono il rapporto con l'altro quando questi appartiene a un gruppo diverso dal proprio; elaborare i dati al fine di fornire indicazioni per un'educazione sociale alla differenza.

Abbiamo perciò chiesto ai bambini di scrivere un breve testo dal titolo volutamente neutrale: "*Immagina che un gruppo di famiglie Albanesi venga a stare nella tua città: racconta le tue impressioni*". L'invito a immaginare ha probabilmente dato modo ai bambini di approcciare il tema utilizzando i loro sentimenti prevalenti, che sono emersi nei testi con straordinaria varietà (Nicolini, Pojaghi 2000). Vediamo alcuni esempi, sugli oltre 100 lavori raccolti.

2.2.1. L'amore e l'amicizia

Il ricorso al sentimento dell'amore appare nel protocollo che segue anche se, più che l'esplicitazione di un sentimento provato dalla bambina autrice del testo, ha il carattere di un'esortazione e sembra, in tal modo, essere posto fuori di lei:

Se noi sbarcassimo profughi in Albania avremmo lo stesso trattamento, anche noi saremmo senza tetto, sconosciuti in un paese sconosciuto e ci prenderebbero in giro. Come noi trattiamo loro, loro tratterebbero noi; la nostra maestra ci dice che così noi non costruiamo un mondo nuovo e poi voi grandi è questo l'esempio che ci date? Il nuovo mondo è quello in cui tutti si vogliono bene, non si menano e non si prendono in giro. Allora amiamo non odiamo, aiutiamo non freghiamo, cerchiamo di dare loro un tetto, pensiamo ai bambini a cui sono morti i genitori e purtroppo devono andare in un orfanotrofio. Gli Albanesi sono come tutti allora trattiamoli bene.

D'altro canto, pensare di amare qualcuno che non si conosce è operazione che mostra carattere di irrealtà, benché sembra forte in questo caso la capacità di tener conto della situazione disagiata in cui l'Altro vive. Compare esplicitamente il riferimento alle parole dell'insegnante, le quali orientano forse la lettura di se stesso e del mondo esterno nel senso della vicinanza. Nel testo che riportiamo di seguito appare chiara l'ambivalenza dei sentimenti, che oscillano tra il positivo e curioso accoglimento e la paura di imbattersi in persone cattive:

...Se arrivassero a Recanati e il Comune li ospitasse sarei contento, basta che siano persone fatte bene: altrimenti se saranno persone cattive, ma ne dubito, non sarei tanto contento. Sarei contento se diventassero miei amici per conoscere nuove persone e farsi altre conoscenze, perché sono anche sicuro saremo ottimi amici.

Un difficile equilibrio, che può essere risolto a favore di un'istanza di vicinanza o allontanamento solo attraverso la ricognizione e l'esperienza diretta e individualizzata, la sola che può garantire una scelta caso per caso, eludendo il ricorso alle generalizzazioni e ai pregiudizi, sia di carattere sociale sia morale.

Il brano seguente tematizza la polarizzazione tra dare amicizia e tenersi alla larga da persone che sono in guerra tra loro, dalla qual cosa il bambino deduce, con logica ferrea, che se la guerra è di Albanesi contro Albanesi quelli che l'hanno cominciata potrebbero venire qui travestendosi da quelli che vengono per rifugiarsi.

Per me dovremmo trattarli come amici perché pur avendo abitudini diverse sono come noi. Però sono anche un po' un pericolo perché se la guerra è di Albanesi contro Albanesi quelli che l'hanno cominciata potrebbero venire qui travestendosi da quelli che vengono per rifugiarsi.

Il successivo testo sembra evidenziare un percorso più complesso, che parte dal turbamento e dalla necessità di osservare i comportamenti degli eventuali nuovi ospiti, fino a prendere in considerazione l'opportunità di fornire aiuto, non solo con fondi, ma anche con amicizia:

Se nel mio quartiere fossero arrivate ad abitare alcune famiglie di Albanesi mi comporterei così: sarei naturale, come se nulla fosse accaduto, ma dentro di me comincerei a pensare, osservando il loro comportamento, che queste persone hanno bisogno d'aiuto. Resterei un po' turbata a vedere queste famiglie così diverse da noi venire all'improvviso ad abitare nella nostra zona. Sarebbero di sicuro più povere di noi e quindi andrebbero aiutati non solo con fondi, ma anche con amicizia.

La bambina delinea nell'immaginazione un esempio di relazione interpersonale basato sulla consapevolezza dei propri sentimenti, nonché sulla possibilità di acquisire informazioni direttamente nel rapporto con l'Altro, in ciò accordandosi il permesso di sentire e anche di modificare le proprie iniziali titubanze.

Un esempio simile è costituito dal testo che segue, in cui la bambina dichiara che avrebbe bisogno di accostarsi con cautela a sconosciuti che arrivassero nel suo quartiere, fino a ipotizzare di poter anche stabilire un rapporto di amicizia.

Se un domani venissero nel mio quartiere alcune famiglie di albanesi io prima di stabilire un rapporto di amicizia con loro li osserverei perché, sì, il popolo albanese ha bisogno, ma se arrivano dei carcerati o dei ladri avrei paura perché convivere con gente che rapina e magari che disturba anche la quiete pubblica non è certamente bello. Però per le famiglie di brava gente le cose cambierebbero perché è gente tranquilla e calma, magari si potrebbe stabilire un rapporto di amicizia.

2.2.3. La pena

Tra i sentimenti espressi dai bambini troviamo anche la pena. Nell'espressione della pena prevale una capacità di carattere emotivo consistente nell'immedesimazione e, contemporaneamente, una competenza di livello cognitivo, costituita dalla possibilità di decentrarsi rispetto alla propria esperienza per assumere il punto di vista dell'Altro.

...Due Domeniche fa sono andato alla pineta di Porto Recanati e ho visto in una casa degli Albanesi sbarcati a Porto Recanati in cerca di lavoro, di soldi, di speranza, recintati con della rete, gli Albanesi anche minorenni. Mi fanno pena ridotti come stracci. Mi ricordo che a ogni angolo della casa recintata c'era una macchina della polizia; gli Albanesi sono venuti in Italia perché in Albania c'è la guerra civile. Senza casa, molti senza mamme, senza genitori è terribile, molti muoiono perché le loro navi affondano.

La pena può essere considerata come un sentimento sociale operante attraverso l'immedesimazione che scaturisce dalla riflessione "poteva o potrebbe capitare anche a me". Il feedback che si produce ha l'effetto a sua volta di consolidare i legami sociali.

2.2.4. Lo stupore e il dubbio

Prende corpo in questo protocollo il senso di stupore per un problema certamente più grande del piccolo autore:

Il popolo albanese è molto in difficoltà, con la guerra, con la carestia e con la mancanza di soldi. Gli Albanesi di solito fanno delle rapine e io penso che non fanno affatto bene, quindi io dico che gli Albanesi possono stare in Italia però a una condizione, di stare nei centri d'accoglienza, perché se sono liberi possono fare omicidi, rapine e altre cose brutte. Questa situazione mi ha un po' stupito, perché circa un anno fa c'è stata la guerra in Bosnia, intanto però non sono venuti in Italia, invece gli Albanesi sì.

La gran parte dei resoconti contiene almeno un accenno alla confusione o al dubbio, risultato dell'incrocio tra sentimenti personali e rappresentazioni probabilmente costruite all'interno del nucleo familiare, dell'educazione scolastica o veicolate dai mass-media, cui il bambino ha l'opportunità o la necessità di far riferimento.

Io ho dei dubbi sul tenerli o no, perché rubano nelle case e se li scacci ritornano di nuovo a rubare. Aggiungerei dei posti di lavoro così non rubano più. I giornali dicono che rubano e fanno delle risse. Sono d'accordo perché è molto vero che succedono queste risse e rubano in continuazione. Come avevo detto in precedenza, succedono alcune risse, cioè tirano i sassi, bastoncini con il fuoco e anche tanti petardi. Se fossi uno di quelli che sono d'accordo aggiungerei dei posti di lavoro.

Ancora un esempio che mostra eloquentemente la dinamica controversa tra sentimenti che, proprio per l'inestricabile compresenza, orientano contemporaneamente alla vicinanza e all'allontanamento:

Io il problema degli Albanesi lo affronto in modo molto dubbioso. Sentendo i miei genitori che discutevano del problema mi sono fatto alcune idee, ma mi hanno anche un po' confuso. Come avevo già detto sono molto in dubbio: da una parte alcuni li terrei perché mi fanno un po' pena, d'altronde vengono da un paese sempre in guerra. Ma dall'altra no! perché sono delinquenti, malfattori e se continueranno a venire l'Italia sarà invasa da tutti questi extracomunitari e non sarà più la nostra Italia. Personalmente sono d'accordo a tenerli e mantenerli, ma che stiano nel loro paese senza invadere il nostro e così li nutriremo quanto vogliono. Invece per i centri d'accoglienza non sono molto d'accordo perché se gli Albanesi dovessero proprio riuscire a venire in Italia per vivere non penso che siano molto contenti di essere chiusi in un centro d'accoglienza perché loro vengono nel nostro paese per vivere e noi li sbattiamo in centri, sì di certo mangiano e sono ben tenuti ma rimangono sempre in un centro senza muoversi. Se dovessi incontrare un Albanese per strada avrei paura perché la maggior parte di loro è delinquente e soprattutto non saprei come comunicare perché non so che tipo di carattere hanno.

Il conflitto tra sentimenti diversi si evidenzia nel finale del testo, quando il bambino sostiene di aver paura perché la maggior parte di loro è delinquente, ma cede in qualche modo al desiderio di stabilire un rapporto rammaricandosi di non sapere come comunicare.

2.2.5. Il fastidio e l'indifferenza

I bambini manifestano anche con molta chiarezza il senso di fastidio e di sopportazione:

...vicino a casa mia ci sono degli Albanesi incasati e pensate hanno anche dei bambini! ne hanno tantissimi: arriva una macchina e dopo due minuti ne arrivano altre tre, non si può stare in pace neanche un minuto... Per me gli Albanesi sono persone comuni e bisogna trattarli come amici, a me non danno nessun fastidio, ma a certe persone sì! Io ce l'ho davanti casa mia e devo sopportarli!...

Tuttavia l'espressione così diretta del fatto che non si può stare in pace neanche un minuto sembra essere contraddetta appena una riga più avanti, in cui alla voce del sentimento sembra sostituirsi quella del dover essere, perché comunque bisogna trattarli come amici, a tal punto che il fastidio provato dal bambino è trasferito, forse proiettivamente, su certe persone. Un tentativo di venir fuori dal conflitto interiore tra

allontanamento e avvicinamento è dato dalla ricognizione di elementi conoscitivi utili a decidere sul da farsi. Questo procedimento sembra essere adottato dal bambino autore del protocollo che segue:

Prima di tutto farei una ricerca sull'Albania, per vedere in che posizione sociale è, per capire se altri stati che la circondano sono sviluppati o meno: poi vorrei sapere se oltre la questione principale che ha portato a questo ce ne sono altre; intanto ospiterei dei profughi di buon cuore a casa mia così potrei avere più informazioni sul problema; mi metterei d'accordo con amici per andare in comune e ricevere il foglio delle leggi italiane per assicurarmi che le cose che fa lo stato sono giuste nei loro confronti; dopo aver fatto tutto queste metterei in carcere gli Albanesi disonesti, che fanno del male anche a chi li aiuta.

L'acquisizione d'informazioni attraverso la ricerca riduce la diversità, mirando a rendere noto ciò che inizialmente si presenta come sconosciuto. Questa operazione, di carattere prevalentemente cognitivo, ha l'effetto parallelo di diminuire anche la paura che, dall'ottavo mese di vita in avanti è sempre in azione, seppure in gradi diversi, nella relazione con un estraneo, almeno nella fase iniziale.

2.2.6. La paura

Accanto all'amicizia è la paura il sentimento tra i più citati nell'insieme di testi da noi raccolti. Se è vero che la paura appare molto precocemente nella vita di un neonato, è anche vero che, prima di saper *attaccare e fuggire*, l'individuo è in grado di aggrapparsi e legarsi emotivamente a coloro che si prendono cura di lui. Nel testo che segue l'Autore appare in contatto con tale sentimento, di cui indica anche i motivi, relativi alla possibilità di subire un furto, in prima persona o tra
i suoi cari:

Che arrivino a Recanati gli Albanesi mi mette un po' di paura, certo: loro vengono qui perché in Albania c'è la guerra, ma questo non vuol dire che sono tutti cattiva gente. Io ho paura perché forse trafficheranno le pistole e tante altre armi. Mia zia dice che sono tutti sporchi e che non tengono al loro aspetto, praticamente dice che non c'è neanche una brava persona, ma per me non è così: certo anch'io ho paura, ma se hanno bisogno di aiuto io sono anche disposta a dargli qualcosa.

Si manifesta molto chiaramente il contrasto interiore di questa bambina, divisa tra paura e necessità di offrire aiuto, disponendosi a dare qualcosa. Si intravede una duplice tendenza di carattere affettivo e appare evidente sia la spinta che invita all'allontanamento, sia quella che induce alla riduzione delle distanze. La paura trova posto anche come sentimento negato. Lo testimonia il primo enunciato in cui, alla dichiarazione io non ho paura, segue appena dopo l'affermazione che gli Albanesi sono forse più spaventati di noi:

Io non ho paura, in fondo loro sono come noi, anzi forse più spaventati. Certe madri hanno imbarcato i figli da soli per salvarli e certi si sono persi nella nave e non trovano più le madri. Noi non siamo tanto diversi da loro, certo hanno le facce come uno che ti vuole menare però in fondo sono buoni. Qua loro non hanno nulla, né lavoro e forse nemmeno un posto dove stare perché non li vuole nessuno. Penso che se tutti fossero un po' più buoni e li capissero avrebbero un posto dove stare o meglio avrebbero la tranquillità di non essere odiati da tutti.

Il testo suona quasi come una rassicurazione che il bambino ha bisogno di fare a se stesso, rassicurazione che passa attraverso la ricognizione, di carattere cognitivo, degli elementi di analogia.

Conclusioni

Le ricerche sopra riportate pensiamo possano fornire un esempio sia dei modi di funzionamento del pensiero narrativo sia dei vantaggi del ricorso a esso. Essendo una modalità di conoscenza in cui fin dalla nascita ci si trova immersi, esso costituisce uno strumento velocemente a disposizione della crescita e della conoscenza. Per queste caratteristiche offre altresì un impianto cui riferirsi per entrare a far parte di una comunità che condivide storie e narrazioni. Bruner scrive che non sappiamo veramente tutto sullo sviluppo del pensiero narrativo e tuttavia esistono due certezze storicamente condivise intorno a esso: la prima è che i bambini debbano conoscere il patrimonio narrativo tradizionale della loro cultura, perché esso struttura e nutre l'identità personale; la seconda è che l'invenzione narrativa stimola l'immaginazione ed è perciò d'aiuto a trovare il proprio posto nel mondo, perché per questa operazione è necessario un certo grado di attività immaginativa.

Note

1] La distinzione tra i due modelli mentali è sovrapponibile a una separazione già operata da Dilthey tra Scienze della natura e Scienze dello Spirito (oggi meglio definite come Scienze umane) (Dilthey W. (1913), L'analisi dell'uomo e l'intuizione della natura. Dal Rinascimento al secolo XVIII, trad.it.
La Nuova Italia, 1974.
2] Questa differente collocazione temporale ha fatto sì che si volesse facilitare la comprensione di concetti scientifici sotto forma di storie, come dimostra l'analisi di molti sussidi didattici per le scuole d'infanzia e primarie. Tuttavia una semplice trasposizione può dar luogo a una serie di rappresentazioni errate e di relativi misunderstanding. Si pensi ad esempio alla storia che narra "Il viaggio del panino" entro l'apparato digerente. Essa veicola l'idea, del tutto scorretta, che il panino resti tale lungo tutto l'attraversamento degli organi interni. Questa narrazione non tiene infatti in considerazione la presenza di processi meccanici - di masticazione - prima ancora che chimici - di trasformazione, di cui una corretta comprensione scientifica ha bisogno.

3] È in fondo la grande scoperta di Sigmund Freud e della psicoterapia, per cui il raccontare e ri-raccontare di sé permette di posizionarsi diversamente nel continuum tra normalità e patologia così come tra gioia e dolore.
4] Dato che la narrazione sembra rivelarsi un privilegiato modello di conoscenza della realtà e del suo significato, della costruzione e della cura del Sé, si va via via affermando anche un modello di Narrative Based Medicine che ha messo in luce l'importanza di recuperare l'esperienza soggettiva del paziente tramite il ricorso al racconto della malattia. Le narratives of illness, consistenti in testi autobiografici attraverso i quali la persona può ricostruire la rappresentazione di sé e del mondo incrinate dal dolore, può consentire al medico di accedere olisticamente ai problemi del paziente, a partire dall'ipotesi che gli schemi narrativi rilevati a livello del testo linguistico possano essere vie d'accesso privilegiate agli schemi cognitivi sottostanti utilizzati.

Bibliografia

BRUNER J. S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1964), trad. it., Armando, Roma 1968.
BRUNER J. S., *La ricerca del significato*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992.
BRUNER J. S., *Modelli di mondo, modelli di menti*, in Ceruti M., Fabbri P., GIORELLO G., PRETA L. (a cura di), *Il caso e la libertà*, Laterza, Bari 1994.
BRUNER J. S., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2002.
NICOLINI P. (a cura di), *Conoscere il corpo*, Franco Angeli, Milano 2000.
NICOLINI P., POJAGHI B., *Sentimenti, pensieri e pregiudizi nella relazione interpersonale: il bambino e la conoscenza dell'Altro*, Franco Angeli, Milano 2000.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

LA GRAMMATICA DEL TEMPO VISSUTO E DEL TEMPO RACCONTATO

Beatrice Barbalato

beatrice.barbalato@uclouvain.be
Université catholique de Louvain, esperta di analisi dei processi culturali e dei linguaggi misti.

[Anche se l'autore] *ha creato un'autobiografia*
o una confessione assolutamente veridica,
egli, in quanto l'ha creata,
resta fuori dal mondo in essa raffigurato.
[...] fuori dello spazio-tempo nel quale
quell'evento si è compiuto.
Identificare l"io' con l"io' del quale racconto
è impossibile, come è impossibile
sollevarsi prendendosi per i propri capelli.
Michail Bachtin [1]

Premessa

La fabula e l'intreccio [2] sono due articolazioni interne e indissolubili di ogni racconto. Questa distinzione ha un'incidenza fondamentale per gli autori autobiografi che pur restando nel registro della testimonialità si avvalgono necessariamente di un tempo sdoppiato: quello della vita vissuta e quello della narrazione. Avvicinarsi analiticamente alle scritture del sé richiede un atto di interpretazione testuale.

La raffigurazione del sé nel tempo e nello spazio

Vita vissuta e vita raccontata appartengono a due scansioni e diacronie, senza relazione di specularità. Vi è, cioè, distanza fra tempo-oggetto e tempo raffigurato, fra evenzialità e testo.

Eppure, malgrado l'attenzione crescente verso la raccolta e archiviazione delle testimonianze autobiografiche, si può constatare quanto si tenda a far risaltare di queste narrazioni il succedersi degli eventi in sé, considerandoli un puro riflesso della vita, non sempre distinguendo i fatti dalla loro formulazione, che in fin dei conti è il vero atto comunicativo di queste testimonianze.

La classificazione di questo genere di testi in tanti archivi del patrimonio autobiografico avviene soprattutto

sulla base del contenuto, e vengono considerate piuttosto di secondo piano le configurazioni formali (struttura narrativa, lingua), che - in maniera forse meno immediata e diretta per l'osservatore – permettono, invece, di penetrare il senso dei racconti del sé. È, infatti, analizzandone la costruzione, la diegesi, l'impiego del tempo e dello spazio, che si comprendono meglio le loro qualità distintive [3].

La forma del contenuto

Esistono diversi archivi di testimonianze (sulle guerre mondiali, sul colonialismo, ecc.). Ci si può porre la domanda del perché affidare un testo inedito ad archivi che si definiscono del patrimonio autobiografico, diaristici, ecc., che non si collocano, cioè, in un campo tematico specifico.

La risposta è che un testo è un testo, col suo incipit, con il suo sviluppo della narrazione, con un epilogo; esso è un'entità in sé, al di là dell'apporto informativo. Questa affermazione è stata sostenuta da tempo da Philippe Lejeune: "Ils [ndr: les historiens] se servent des textes autobiographiques, mais avec précaution, ils les prennent avec les pincettes de la 'critique du témoignage', comme des sources – impures et secondaires - de l'histoire, et cette instrumentalisation peut les aveugler, les empêcher d'envisager ces textes comme des faits historiques à part entière [4].

[...] cela donne à l'autobiographe que je suis par ailleurs l'envie de se révolter contre ces historiens prédateurs qui voient en tout animal du simple gibier. L'idée que dans quelques générations on viendra trifouiller dans vos textes pour en tirer des renseignements sur n'importe quoi, sans comprendre que vous parlez de vous, ou en vous reprochant de le faire, cela dégouterait d'écrire. Pour éviter les malentendus, je mettrai en tète, en grosses lettres : 'Je ne suis pas une source' ou 'Chasse interdite' " [5].

Bisognerebbe - in maniera piú estesa di quanto ora avvenga - assumere il principio, dunque, che questa letteratura sul sé dovrebbe essere osservata come una scrittura dal valore proprio, non solo per le testimonianze di cui è portatrice.

La scrittura autobiografica funziona come uno specchio [uno degli specchi] di un me quasi sempre opaco: "[...] affronter l'opacité où chacun est par rapport à soi même" [6]. *Per fare ciò è necessario un linguaggio nuovo come lo è questo progetto* [Les confessions]. Sono parole di Rousseau.

Si tratta dunque di qualità e non di quantità, essendo impossibile riferire tutto del proprio essere si deve necessariamente conciliare l'esigenza di raccontare, di testimoniare, con le scelte selettive su un tutto (che è la vita) che non può integralmente essere riprodotto.

Questo specchiarsi, questo sdoppiarsi è l'essenza stessa dell'espressione autobiografica. Philippe Lejeune ritornando ai suoi anni giovanili e ai suoi primi passi verso le scritture del sé, menziona un episodio raccontato da Plinio. Scrive Plinio che i servitori avevano apparecchiato la tavola solamente per Lucullo, e lui corrucciato replica: *non sapevate che oggi Lucullo cena con Lucullo?* [7] Bella metafora sull'autobiografia come auto-ospitalità, di un se stesso in compagnia di se stesso. Un esempio chiaro dell'alterità che è in noi attraverso una scena che Plinio comunica come in una sequenza filmica.

Per Lejeune, allora giovanissimo, Lucullo gli insegna un nuovo modo di osservare il suo sé.

Temps et récit [8]

Il racconto di sé è principalmente un argomentare costruito con strategie narratologiche di rado volontarie, attraverso le quali l'autore pretende (secondo il celebre pacte autobiographique definito da Philippe Lejeune) di avere un ruolo testimoniale. Tuttavia, il soggetto narrante si avvale di un tempo che corre su un doppio binario: quello dell'esperienza vissuta e quello del raccontare. Comprenderne il motore interno, richiede prima di ogni altra cosa un atto di interpretazione, un'identificazione di questo doppio sé, come spiega Jean Starobinski: "[...] la transformation intérieure de l'individu – et le caractère exemplaire de cette transformation – offre matière à un discours narratif ayant le je pour sujet et pour 'objet'.

Nous nous trouvons alors en présence d'un fait intéressant: c'est parce que le moi révolu est *différent* du *je actuel*, que ce dernier peut vraiment s'affirmer dans toutes ses prérogatives. Il ne racontera pas seulement ce qui il est advenu en un autre temps, mais surtout comment, d'autre qu'il était, il est devenu lui-même. Ici la discursivité de la narration trouve une nouvelle justification, non plus par son destinataire, mais par son contenu: il s'agit de retracer la genèse de la situation actuelle, les antécédents du moment à partir duquel se tient le 'discours' présent. La chaîne des épisodes vécus trace un chemin, une voie (parfois sinueuse) qui aboutit à l'état actuel de connaissance récapitulative.

L'écart qu'établit la réflexion autobiographique est donc double: c'est tout ensemble un écart temporel et un écart d'identité" [9].

Si tratta di una teoria dell'interpretazione che pone in primo piano lo scarto temporale, le discronie del discorso autobiografico: in quale momento si scrive la propria vita? quali sono le ripercussioni testuali? Il posizionarsi in un dato momento come influisce sull'idea che il soggetto elabora sulla propria identità? In questa relazione critica entrano in gioco come rivelatori i caratteri linguistico-narratologici del raccontarsi. Essi sono la risultante degli atti di resiliazione nell'attualità del narratore. Questa vera e propria indagine del

soggetto sul suo sé, influenza l'intreccio e il discorso della sua narrazione, i cui ingredienti afferiscono spesso a diverse componenti figées dello stile. L'esperienza mostra, infatti, che raramente un testo di gente comune si iscrive senza ambiguità in un solco letterario determinato (inteso secondo il dettato dei latini: *genus proximus, differentia specifica*); esso rivela piuttosto tante appartenenze, solitamente piuttosto marcate, *ipersegniche* [10]. Sono testi che non evidenziano una vera e propria scelta consapevolmente formale da parte dell'autore, perché nascono sotto altre stelle: urgenza di comunicare, di inviare lettere, di depositare sulla carta tensioni, affetti, ecc. Pur mancando di un volontario *ordine del discorso*, essi tuttavia costituiscono delle *semiosfere*, e svelano quanto la scrittura derivi dalla *boîte à outils* di cui l'autore dispone.

Il concetto di peripezia

Il motore del racconto di sé nasce spesso da un'istanza profonda, da una ferita, da un trauma, che attraverso la scrittura cerca di oggettivarsi.

Dobbiamo a La poetica [11] di Aristotele la definizione del racconto 'perfetto', che si realizza attraverso una peripezia. Il significato etimologico del termine è 'piombare addosso', accadimento improvviso': *Peripezia è il mutamento dei fatti nel loro contrario (...), il che deve accadere secondo verosimiglianza o necessità*. Cioè questi rivolgimenti debbono avvenire in forza della stessa struttura del racconto. Ad esempio, nell'Edipo re di Sofocle il messo venuto per sollevare Edipo e liberarlo dal sospetto di un duplice delitto (l'indovino Tiresia lo aveva indicato come uccisore del padre e colpevole della relazione incestuosa con sua madre) rivelandogli chi era, ottiene l'effetto contrario. Il riconoscimento, come già indica la parola stessa, è il rivolgimento dall'ignoranza verso la conoscenza. Il congegno narrativo è perfetto, secondo Aristotele, quando il riconoscimento (cioè lo svelamento dei fatti) agisce sulla totalità degli eventi, che, attraverso questo atto del riconoscere, precipitano, - come appunto accade nella tragedia l'Edipo re di Sofocle -, tanto che, chi legge o assiste alla tragedia, subisce un impatto emotivo forte dovuto al ribaltamento simultaneo di tutto lo status quo.

Le peripezie sono al centro di molte narrazioni autobiografiche, che frequentemente ruotano intorno ad un avvenimento maggiore, grave. Narrazioni che generalmente non hanno la maîtrise del racconto perfetto del dettato aristotelico, ma che rivelano un proprio modo di costruire l'immagine dell'accaduto, e di rendere centrale la peripezia, che resta il motore di molti testi di *gente comune*.

Queste modalità permettono di comprendere come *Lucullo pranzi con Lucullo*, come l'io si dispieghi come soggetto e come 'oggetto'.

I verbi, gli aggettivi, la comparizione o sparizione sulla scena del racconto di persone, i rapporti spazio-temporali, costituiscono la complessità drammaturgica e diegetica del racconto di sé. Sia la presenza di attenuanti linguistiche - quasi, quasi mai, nondimeno, ecc. – sia l'interferenza di manovre diversive nella diegesi, possono essere usate per attutire la percezione della durezza di alcuni episodi, come viceversa aggettivazioni ripetute, irruzioni intempestive, tendono a enfatizzare l'incisività degli accadimenti.

Qualche esempio

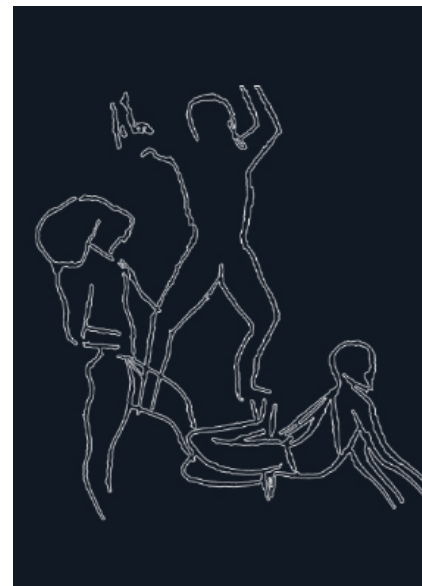
In questo articolo menziono citazioni tratte da testi pubblicati, preferendoli ad inediti consultabili solo negli archivi.

Il primo testo si riferisce all'ultimo foglietto dei 39 che Orlando Orlandi Posti, fucilato alla Fosse Ardeatine il 24 marzo del 1944, fa pervenire a sua madre. Arrestato il 3 febbraio, incarcerato a Via Tasso, scrive 39 foglietti, cuciti nella biancheria da lavare, che i nazisti consegnavano regolarmente alle famiglie. La catastrofe sta per avverarsi, ed è sul ciglio estremo della vita che le parole danno senso alla breve vita di Orlando, nato a Roma il 14 marzo 1926.

Questo esempio è direi primario perché non ha la complessità di un racconto lungo e articolato. Si tratta di messaggi occasionali, che richiamano piuttosto la forma del diario. Tuttavia nella sua essenzialità rivela - Walter Benjamin ne parla ne *Il narratore* [12] - come la morte, sia il momento che permette alla vita di assumere il suo significato estremo e irriscrivibile.

L'ultimo foglietto, il trentanovesimo, è stato scritto, come ho appena detto, alla vigilia della sua esecuzione:

"Cara Marcella, quando leggerai questa che sarà l'ultimo mio contatto con te, io sarà [ntr: sarò] nel mondo dove almeno troverò un po' di pace se il buon Dio che tutto può permette. Dunque Marcellina mia quando lo leggerai non voglio assolutamente che il tuo visino venga rigato dalle lacrime solo ti prego di ag[giungere] [13] alle tue preghiere serali una piccola preghierina per l'anima mia te lo chiedo perché so che questo non ti costerà nessun sacrificio. Ora vengo a giustificare questo mio scritto, sappi Marcella che ti volevo bene, ma molto bene e da molto tempo solo ho saputo far tacere il mio cuore, perché non ero degno, secondo la mia idea, fino a che non avessi avuto aperta la via di un avvenire sicuro per poter raggiungere il mio ideale, perciò cara ora che è impossibile che possa realizzare il mio sogno ho voluto confidarti il mio segreto" [14].

Questo è un esempio parziale, come tutte le citazioni del resto, perché è tolto dall'insieme dei 39 brevi messaggi che O. O. Posti ha inviato ai suoi, e che danno nel loro insieme una visione più ampia del suo modo di esprimersi. Qui, quello che colpisce nella scena che Orlando delinea è il verbo al presente usato in

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

particolare invocando Dio nella certezza della fine. Unico momento di eternizzazione, di una sospensione temporale, in questa breve lettera. Il resto è espresso al futuro (quando lo scrivente è consapevole che con ci sarà) configurando delle scene in un ultimo atto di compartecipazione immaginaria. Il suo *ti volevo bene* fa parte di questo tristissimo scenario. Il tempo passato del verbo sancisce per sempre *la storia*, ciò che indubitabilmente sarà già trascorso, *il discorso* concerne il discrezionale, il presente, il vuoto a-venire.

Si ritornerà attraverso qualche esempio su questa differenza fra *fabula*, intreccio, e discorso, come necessaria chiave interpretativa della scrittura autobiografica in grado di discernere il contenuto informativo dall'argomentazione.

Faccio ora riferimento ad un racconto autobiografico che ha vinto il premio Pieve-Banca Toscana 2003: *Il sapore del pane* di Daniele Granatelli **[15]**. Libro breve di 99 pagine (ognuna di circa 1500 caratteri), l'autore vi racconta un po' meno di una cinquantina d'anni della sua vita, dal difficile dopoguerra, dopo una durissima occupazione nazista, fino ai suoi 50 anni.

Queste pagine riconducono all'essenziale della sua esistenza, all' inguaribile ferita **[16]** dell'abbandono da parte di sua madre. Questa è la peripezia del protagonista intorno a cui ruota il racconto. In breve sua madre con una figlia piccola e un altro in arrivo, di fatto senza marito, affida suo figlio a una famiglia contadina dell'Emilia. Un'ospitalità che nel '45 era organizzata da *L'associazione partigiani d'Italia* per famiglie bisognose. Ma mentre il soggiorno degli altri bambini si limita a qualche mese, o ad un mese, Daniele rimarrà cinque anni presso questa straordinaria famiglia di contadini: "Erano una piccola comunità organizzata. Se qualcuno si trovava in difficoltà, qualcun altro aveva già visto e intuito. Era gente speciale" **[17]**. Questa accoglienza senza riserve non spegne il desiderio del ritorno di sua madre, con la quale Daniele sognerà per tutta la vita un incontro conciliatore e di ricompensa affettiva.

"Ho letto migliaia di diari e di memorie nella mia vita - scrive nella prefazione Nicola Tranfaglia - ma ho trovato assai di rado un'essenzialità così grande nel portare alla luce i sentimenti di un amore filiale che non si sente corrisposto dopo mezzo secolo di tentativi" **[18]**.

Daniele descrive cronologicamente gli eventi che ritiene essenziali riportandoli al passato remoto e all'imperfetto: un racconto che situa in un tempo determinato, fissato una volta per tutte, queste vicende. Un paragrafo dopo l'altro, le scene sono descritte come in delle sequenze filmiche. Proprio come nell'emergenza del ricordo.

Le date, raramente citate, sono integrate nel tessuto testuale. L'irrompere del tempo presente nel testo riporta il racconto all'attualità del ricordo nel rarissimo parlato diretto: "Non ti muovere, aspettami che arrivo" **[19]**, promessa menzoniera della madre a Daniele in partenza a quattro anni.

Il presente è usato anche in alcuni legami temporali: nelle sporadiche considerazioni delle ripercussioni del passato sul suo oggi: "Io oggi, sono un mancino puro che scrive con la destra, grazie a lei [una delle sue maestre, ndr]" **[20]**.

Due eroi compaiono nella narrazione: la sua prima maestra Renata "era bella, bellissima, capelli neri, occhi neri e un sorriso meraviglioso" **[21]**, un ricordo quasi proustiano: "Odorava di buono, aveva un profumo di viole; la toccai timidamente, mi sorrise, mi animai e le carezzai sul braccio la sua nera vestaglia; era liscia, non so che stoffa fosse ma era piacevole toccarla, sembrava seta" **[22]**. *Odorava, aveva un profumo*, riferisce della qualità del ricordo, dove un 'non so' al presente sancisce lo stato di persistenza e permanenza di una memoria sensoriale ancora viva.

L'altro eroe è il partigiano che accompagna Daniele nel suo primo viaggio verso la famiglia ospitante: "Il partigiano dagli scarponi belli passava da una carrozza all'altra, con una chiave apriva e chiudeva dietro di sé la porta comunicante. Il passaggio fra le carrozze era alquanto pericoloso, noi bambini lo guardavamo mentre saltava da una carrozza all'altra con il treno in movimento, era diventato il nostro eroe e lui orgoglioso ci sorrideva a salto compiuto" **[23]**. E più in là: "Un giorno ebbi la grande sorpresa. Il mio datore di lavoro era lo stesso partigiano dai lucidi scarponi, il partigiano capo eroe di quella lunga giornata" **[24]**. Sia la maestra che il partigiano scompariranno all'improvviso dalla sua vita, sancendo una sorte, quella dell'abbandono, che si ripete nell'esistenza di Daniele, stabilizzandosi disgraziatamente come un archetipo affettivo. Il linguaggio di Daniele è lucido e intenzionale, non ci sono incertezze. Racconto che si configura come un rimpianto per il bene ricevuto, e riflessione amara del malessere, che ha accompagnato la sua infanzia. Tale è il paradosso della nostalgia (di una nostalgia del dolore, cioè) che è un registro essenziale del suo raccontarsi.

Il paragrafo finale non rivela nulla di cambiato, ma l'autore parla al presente, sa che questa è stata, ed è la sua condizione, che questo *manque* affettivo è la componente chiave della sua vita. In un tempo non definito (senza data né età del protagonista) il racconto autobiografico si conclude con una visita alla famiglia di accoglienza da adulto: nella ricca campagna di una volta, nello spazio dove aveva vissuto, gli alberi sono morti per malattia, e la casa, passata ormai ad altri proprietari, è in preda all'incuria. Un momento descritto ancora al passato. Bruscamente il racconto riprende con un grande salto temporale: "Oggi mia madre ha 82 anni. Piccola, curva, ma molto arzilla. Io lavoro all'estero da oltre 23 anni. Rientro due o tre volte all'anno ed è quasi sempre la prima persona che vedo.

'Ciao mamma come stai?' Lei: 'Finalmente sei arrivato. C'è l'orto da zappare. Pulire la cantina. Mettere in ordine il garage'. Dopodiché mi saluta.[...] Le sorrido, le prendo il viso teneramente con le mani e le do un bacio sulla fronte. Chissà se lo avverte" **[25]**.

Lo svolgimento del racconto delinea una parabola che stigmatizza: a) la distanza; b) il tentativo di abolire questa distanza; c) il ristabilimento definitivo del senso di abbandono. Un percorso che al momento in cui Daniele conclude il racconto è dato come termine ad quem. Eppure quando egli mette il punto finale alla sua autobiografia non è tanto anziano, e ci fa sapere in un inciso che vive all'estero (dunque è definitamente, realmente distante!), ma sente che la sua storia, quella più profonda è tutta già scritta, la sua parabola è conclusa. La revanche di Daniele su questa sua vita, che considera sotto tutti gli aspetti sviluppatasi sotto una cattiva stella, è di poterla raccontare in uno stato di quiete. Ne sono testimonianza le ultime (rassegnate) parole. Daniele, ormai più che adulto è consapevole nel presente di quanto è accaduto in cinquant'anni, ed è saldamente permeato dalla dolenza dell'asimmetrico rapporto affettivo. Non deve più osservarsi attraverso le parole altrui, come quando era bambino in preda ad un'angoscia permanente, il *bambino che non era rientrato* come sentiva dire e sussurrare. Può, facendo opera di resiliazione, parlare di sé. Infine *Daniele pranza in compagnia di Daniele il suo amaro festino*. Non gioisce come il Lucullo di cui Lejeune parla.

Il salto cronologico stabilisce l'eternizzazione della ferita. Nessuna metamorfosi è possibile per Daniele dal momento che il suo trauma è sempre vivo. Tutto l'incompiuto è espresso anche in modo evidente dalle richieste di sua madre che incalzano per l'urgenza fittizia dei compiti materiali da ultimare.

Non so se il libro pubblicato sia stato revisionato e cambiato dall'editing. Non so dunque se il testo di origine sia identico a quello che oggi al lettore appare un racconto quasi perfetto (*quasi* se si prende come modello il dettato aristotelico. Non vi è un dolore assoluto al culmine del suo raccontarsi. L'autore tende ad attenuare, a stemperare il dolore, in una scansione temporale).

Ecco l'incipit: "Era la fine di ottobre, faceva già freddo, mia madre mi teneva per mano, ogni tre passi miei era uno dei suoi. Ci alzammo presto *quella* **[26]** mattina ed era ancora molto buio" **[27]**. Spesso nei racconti di *gente comune* troviamo una dedica, una spiegazione alla necessità del proprio racconto: delle forme di autolegittimazione sono molto ricorrenti. "Il diritto alla biografia", è il titolo di un saggio di Lotman **[28]**. Come si assume il diritto di poter scrivere un'autobiografia? potrebbe essere la nostra domanda. Qui invece l'autore non sente il bisogno di giustificarsi.
Il lessico, gli aggettivi, il periodare lucido e breve, paratattico, fissa il ricordo di ora per allora in maniera secca. Solo qualche indizio fa eco nel racconto: quello ad esempio degli stivaloni lucidi del partigiano del treno, figura mitica dell'uomo forte, dell'eroe protettivo che avrà occasione di rincontrare da giovane adulto, e ne sarà ancora una volta protetto, e che ahimé scomparirà. Indizi sporadici che creano una trama articolata attraverso delle anticipazioni.

Qualche riflessione

Non c'è dubbio che la *storia* (cioè, come abbiamo detto l'insieme di informazioni che l'autore segnala) è l'habitus primo che appare agli occhi del lettore. Gli autori stessi di racconti autobiografici sono convinti, credo, della supremazia dei contenuti, tanto da avvalorarli –spesso in modo rudimentale - attraverso tecniche proprie al realismo letterario. Come possiamo vedere nell'esempio che segue tratto da *La spartenza* di Tommaso Bordonaro: "il 26 luglio 1966 veniva al mondo un'altra femmina figlia di Ciro e Doloris Bordonaro, il quale messo il nome Mechalin, nata nell'ospedale di Santa Maria in Passaic N. J. Di peso è stata sette pound e tre onces. È nata il giorno di martedì 26 luglio 1966 ore dieci minuti 35 di sera, il giorno di Sant'Anna" **[29]**. Particolari che Bordonaro ha desunto direttamente dal rapporto medico, e che utilizza integralmente per lasciare una traccia scritta e indiscussa dell'accaduto, legittimata da una certificazione dell'ospedale. Scrittori di fiction utilizzano questa tecnica che costituisce secondo la definizione di Roland Barthes *L'effet du réel* **[30]**. Qui, in Bordonaro, la realtà (cioè la nascita di tanti nipotini, la sua discendenza) è oggettiva. Tuttavia, non possiamo tralasciare di osservare che così facendo (inserendo cioè delle 'certificazioni') l'autore impone, a più riprese, nel tessuto della narrazione una testimonianza che vuole sia incontrovertibile. Questo si inscrive in una tendenza assai frequente in testi autobiografici: quella di accludere dei certificati di matrimonio, di nascita, di morte, ecc.

L'insieme di queste strategie e il loro articolarsi costituiscono l'intreccio e lo stile delle narrazioni del sé: a questo dobbiamo prestare la massima attenzione, perché è nella scrittura notturna, per riprendere un'espressione di Ernesto Sábato, è nelle sotto-traccie, che maggiormente si svela l'universo comunicativo di colui che narra di sé. In altre parole, per riprendere la linea maestra di Jean Starobinski, è attraverso l'osservazione dello scarto, dello iato fra tempo cronologico e tempo raffigurato, che si può individuare l'immagine della vita che l'individuo costruisce.

Note

1] Michail Bachtin, Estetica e romanzo, (a cura di Clara Strada Janovic), Torino, Einaudi, 1979, pp. 403-404. I ed. 1975.
2] I termini fabula e intreccio sono qui intesi secondo la definizione dei formalisti russi,mentre Il discorso rimanda allo stile. Cnf.: Boris Tomaševskij, "La costruzione dell'intreccio", in (a cura di Tzvetan Todorov, pref. di Roman Jacobson), I formalisti russi, Torino, Einaudi, 1968, pp. 311-326. I ed. Paris, 1965.
"Per la fabula hanno rilevanza solo i motivi legati, per l'intreccio, invece, sono a volte proprio i motivi liberi (le

'digressioni') ad avere le funzioni più importanti, determinando la struttura dell'opera.", p.316.

3]Albert Mingelgrün, narratologo, dell'Université Libre de Bruxelles, e io stessa abbiamo elaborato un formulario attraverso il quale decodificare il complesso insieme dei fattori formali dei racconti in prima persona. Questo formulario è accessibile su:
www.fltr.ucl.ac.be/fltr/rom/narratologie/

4] Philippe Lejeune, Signes de vie, Le pacte autobiographique 2, Paris, Seuil, 2005, p. 120. Trad. in it. :"[Gli storici] si servono dei testi autobiografici, ma con precauzione, li prendono con le pinzette della 'critica testimoniale' come delle fonti – impure e secondarie – della storia, e questa strumentalizzazione può accecarli, impedire loro di vedere questi testi come dei fatti storici a parte intera. [...] Questo dà all'autobiografo quale sono la voglia di rivoltarsi contro questi storici predatori che vedono in qualsiasi animale una semplice selvaggina. L'idea che fra qualche generazione si vedrà frugare nei vostri testi per trarne delle informazioni su qualsiasi cosa, senza capire che il soggetto parla di sé, rimproverandolo di averlo fatto, indurrà ad essere disgustati dallo scrivere. Per evitare i malintesi, metterò nell'intestazione a grandi lettere: 'Non sono una fonte', o ' Caccia proibita' ".

5] Ivi, pp. 121-122. La traduzione è mia.

6] Ivi, 212.

7] Ph. Lejeune "Lucullus dîne chez Lucullus", in Signes de vie, op. cit., pp. 215-227.

8] Utilizzo qui intenzionalmente il titolo di una celebre opera di Paul Ricœur, Temps et récit, Paris, Éd. du Seuil, 1985.

9] Jean Starobinski, "Le progrès de l'interprète", in La relation critique, Paris, Gallimard, 2001 (1970), p.119. Trad. in it. : "[...] la trasformazione interna dell'individuo – e il carattere esemplare di questa trasformazione - offre materia a un discorso narrativo avente l''io' per soggetto e per 'oggetto'. Noi ci troviamo allora in presenza di un fatto interessante: è perché il me compiuto è differente dall'io attuale, che permette veramente di affermarsi in tutte le sue prerogative. Questi non racconterà solamente ciò che è accaduto in un altro tempo, ma soprattutto come, da altro che egli era, è diventato se stesso. Qui la discorsività della narrazione trova una nuova giustificazione, non più attraverso il suo destinatario, ma attraverso il suo contenuto: si tratta di ritracciare la genesi della situazione attuale, gli antecedenti del momento a partire dal quale si tiene il 'discorso' presente. La catena degli episodi vissuti traccia un cammino, una via (a volte sinuosa) che sfocia nello stato attuale di conoscenza ricapitolativa. Lo scarto che stabilisce la riflessione autobiografica è dunque doppio: è allo stesso tempo uno scarto temporale e uno scarto d'identità". La traduzione è mia.

10] Cnf.: B. Barbalato, "L'ipersegnicità nelle testimonianze autobiografiche", in Le récit du moi: forme, strutture, modello del racconto autobiografico, in Kwartalnik neofilologiczny, Polska Akademia Nauk, editor: Franciszek Grucza, Warzawa 29-30 April 2008. Pubblicato nel 2009, pp. 387-400.

11] Aristotele, La poetica, Milano, Rusconi, 1981. Intr., trad., parafrasi e note di Domenico Pesce.

12] Walter Benjamin, "Le narrateur. Réflexions sur l'œuvre de Nicolas Leskov", in Essais 2, 1935-1940, (trad. dal tedesco di Maurice De Gandillac, Paris , Denöel et Gontier), 1983/1971. Frankfurt, 1955. Cito la versione in francese, quella che ho consultato.

13] Le parentesi quadre sono nella trascrizione del testo edito.

14] Orlando Orlandi Posti, Roma '44, Le lettere dal carcere di via Tasso di un martire delle Fosse Ardeatine, Roma, Donzelli editore, 2004, p. 73. Ho ripreso la trascrizione della lettera dall'edizione citata supra.

15] Daniele Granatelli, Il sapore del pane, pref. di Nicola Tranfaglia, Fondazione Archivio Diaristico Nazionale, Terre di Mezzo, coedizione: Milano Cart'armata ed., Piacenza Ed. Berti, 2004.

16] Gilles Deleuze, "Zola et la fêlure", in Logique du sens, Paris, Éd. du Minuit, 1969, p. 386. Deleuze si riferisce all'opera di Emile Zola La bête humaine. "Comme si la fêlure ne traversait et n'aliénait la pensée que pour être aussi la possibilité de la pensée, ce à partir de quoi la pensée se développe et se recouvre. Elle est l'obstacle à la pensée, mais aussi la demeure et la puissance de la pensée, le lieu et l'agent". Trad. in it.: "Come se l'incrinatura non traversasse e non alienasse il pensiero che per essere anche la possibilità del pensiero, ciò da cui il pensiero si sviluppa e si scopre. [Questa incrinatura] è l'ostacolo e la potenza del pensiero, il luogo e l'agente". La traduzione è mia.

17] D. Granatelli, Il sapore del pane, op. cit., p. 30.

18] Nicola Tranfaglia, "Prefazione", in D. Granatelli, op. cit., p. 7.

19] D. Granatelli, Il sapore del pane, op. cit., p.14.

20] Ivi, p. 55.

21] Ivi, p. 47.

22] Ibidem. 23 Ivi, pp. 16-17.

23] Ivi, pp. 16-17

24] Ivi, p. 86.

25] Ivi, p. 99.

26] L'aggettivo quella è già un indizio di qualcosa che resterà un termine importante di riferimento durante tutto il racconto. Il corsivo è mio.

27] Ivi, p. 9.

28] Jurij M. Lotman, "Il diritto alla biografia", in La semiosfera - l'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti, (a cura di S. Salvestroni), Venezia, Marsilio, 1985. In particolare si veda la p. 170.

29] Tommaso Bordonaro, La spartenza, pref. di Natalia Ginzburg, Torino, Einaudi, 1991, p. 82.

30] Roland Barthes, "L'effet du réel", in Littérature et réalité, R. Barthes, L. Bersani, Ph. Hamon, M. Riffaterre, I.Watt, Paris, Édition du Seuil, 1982, pp. 82-90. Prima ed. Communications, 11, 1968.

Bibliografia

Aristotele, La poetica, Milano, Rusconi, 1981. Intr., trad., parafrasi e note di Domenico Pesce.

Michail Bachtin, Estetica e romanzo, (a cura di Clara Strada Janovic), Torino, Einaudi, 1979. I ed. 1975.

Beatrice Barbalato, “L’ipersegnicità nelle testimonianze autobio¬ grafiche”, in Le récit du moi: forme, strutture, modello del racconto autobiografico, in Kwartalnik neofilologiczny, Polska Akademia Nauk, editor: Franciszek Grucza, Warzawa 29-30 April 2008. Pubbl.l 2009.

Roland Barthes, “L’effet du réel“, in Littérature et réalité, R. Barthes, L. Bersani, Ph. Hamon, M. Riffaterre, I.Watt, Paris, Édition du Seuil, 1982. Prima ed. Communications, 11, 1968.

Walter Benjamin, “Le narrateur. Réflexions sur l’œuvre de Nicolas Leskov“, in Essais 2, 1935-1940, (trad. dal tedesco di Maurice De Gandillac, Paris , Denöel et Gontier), 1983/1971. Frankfurt, 1955.

Tommaso Bordonaro, La spartenza, pref. di Natalia Ginzburg, Torino, Einaudi, 1991.

Gilles Deleuze, “Zola et la fêlure”, in Logique du sens, Paris, Éd. du Minuit, 1969.

Daniele Granatelli, Il sapore del pane, pref. di Nicola Tranfaglia, Fondazione Archivio Diaristico Nazionale, Terre di Mezzo, coedizione: Milano Cart’armata ed., Piacenza, Ed. Berti, 2004.

Philippe Lejeune, Signes de vie, Le pacte autobiographique 2, Paris, Éd. du Seuil, 2005.

Jurij M. Lotman, “Il diritto alla biografia”, in La semiosfera - l’asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti, (a cura di S. Salvestroni), Venezia, Marsilio, 1985.

Orlando Orlandi Posti, Roma ’44, Le lettere dal carcere di via Tasso di un martire delle Fosse Ardeatine, Roma, Donzelli editore, 2004.

Jean Starobinski, “Le progrès de l’interprète“, in La relation critique, Paris, Gallimard, 2001 (1970).

Boris Tomaševskij, “La costruzione dell’intreccio”, in I formalisti russi (a cura di Tzvetan Todorov, pref. di Roman Jacobson), Torino, Einaudi, 1968. I ed. Paris,1965.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

info@analisiqualitativa.com | +39 334 224 4018

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

TRA AUTOBIOGRAFISMO ED IMPEGNO ETICO: LA LETTERATURA ITALIANA DELLA MIGRAZIONE A VENT'ANNI DALLA SUA NASCITA

Nora Moll

noramoll@email.it
Ricercatrice e docente di Letteratura italiana contemporanea, UTI Uninettuno, SSML Carlo Bo, Roma.

Per un attimo, io stesso sarò il mio compagno di viaggio.
Salah Methnani

Narrare, narrarsi. Fin dai primi passi compiuti dalla letteratura della migrazione in Italia, sembra che questi siano stati degli imperativi urgenti e invalicabili, per gli stessi autori allora emergenti, e per il pubblico che per la prima volta era chiamato ad ascoltare la voce degli immigrati, a leggere le loro impressioni e riflessioni. Impressioni e tante storie di sé e di altri, di migranti e italiani, e soprattutto del loro difficile incontro in terra italiana; riflessioni sullo sguardo che per la prima volta partivano dalla direzione opposta, investendo colui che solitamente era nel ruolo dell'osservatore, per poi ripiegarsi sull'osservante/scrivente, deformato dalla visione distorta con cui spesso scopre di essere riconosciuto. Una visione distorta che porta tanti nomi: cliché, stereotipo, luogo comune, pregiudizio, razzismo. Una visione che può determinare tanti stati d'animo, che poi incidono sulla realtà non solo del soggetto che tale visione subisce, ma anche su quella di chi lo circonda: insicurezza, messa in crisi della propria identità, depressione, smarrimento, malinconia/saudade/ghurba, rabbia, impotenza...

1. L'esemplarità umana e testimoniale delle prime autobiografie co-autoriali

'Assistiti' nella loro nascita in entrambi i casi da giornalisti e scrittori italiani, Immigrato, di Salah Methnani e Mario Fortunato (pubblicato dalla casa editrice Theoria di Roma) e Io, venditore di elefanti, di Pap Khouma e Oreste Pivetta (Milano, Garzanti) segnano nel 1990 l'inizio di una nuova letteratura italiana, interculturale e conseguenza della immigrazione, fenomeno che in quegli anni stava iniziando ad assumere una crescente rilevanza sociale e politica, in Italia, e con un certo ritardo rispetto ad altre nazioni europee. I protagonisti di entrambi i romanzi coincidono con l'autore/narratore delle loro storie: storie autobiografiche, quindi, che nascono attraverso varie dinamiche e varianti di scrittura 'a quattro mani', ma anche di narrazioni e di rielaborazioni di manoscritti diaristici. Entrambi i libri, seguiti nello stesso anno da Chiamatemi Alì, di Mohamed Bouchane e Carla De Girolamo (Milano, Leonardo) costituirono una novità che il pubblico italiano riconobbe in alcuni dei suoi aspetti: quella del valore di testimonianza di autori tutti africani (tunisino

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.8 n.2 2010
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

Methnani, senegalese Khouma, marocchino Bouchane), che metteva in una luce nuova l'avventura migratoria, e che faceva riflettere sul comportamento della società 'd'accoglienza' nei confronti della maggioranza degli immigrati.

Molto prima del pubblico, chi aveva compreso l'importanza testimoniale e il valore esemplarmente umano della propria storia, narrabile come ogni tranche de vie, erano stati gli stessi scrittori migranti. Come nel caso di Sibilla Aleramo, che riconosce, mentre scrive Una donna (1906), il valore sociale e politico del proprio percorso doloroso e combattuto di figlia, di madre e di moglie, e come in quello di Primo Levi, che oppone con Se questo è un uomo (1947) la propria elaborazione letteraria di esperienze impronunciabili al pericolo dell'oblio, chi vive in prima persona un fatto epocale, spesso ne riconosce il significato nello stesso momento in cui lo vive e subisce. Se quindi la questione femminile e l'olocausto avevano segnato profondamente l'inizio e la prima metà del secolo XIX, la migrazione diventa, nella sua seconda parte, il fenomeno europeo e mondiale più significativo, capace di mettere definitivamente in crisi il concetto di nazione come di un'entità chiusa e omogenea, quello dell'Europa come di un baluardo inespugnabile, e della realtà mondiale (e in particolare del Sud del mondo) come di qualcosa su cui le 'grandi' nazioni europee e l'Europa tutta potevano gettare lo sguardo del turista o sviluppare progetti economici, escludendo delle serie conseguenze in termini di trasformazione del proprio sistema economico politico ed identitario.

Tale considerazione e confronto con altre due autobiografie del Novecento italiano (cui potrebbe essere affiancato per il suo valore epocale anche Il partigiano Jonny di Beppe Fenoglio), ha un obiettivo 'retorico' ben preciso: vorrei mostrare infatti, in quel che segue, che la scelta del genere autobiografico non è affatto un segno di 'povertà inventiva' da parte di scrittori percepiti inizialmente più che come tali, come soli registratori delle proprie storie; piuttosto, essa va considerata come uno degli elementi che più caratterizza la letteratura della migrazione, e non solo nella sua fase iniziale, indirizzandola bensì anche nei suoi sviluppi successivi, e come scelta decisa di conferire un valore etico-politico e civile alla propria parola letteraria, compresa e tradotta in una lingua diversa da quella madre. Il forte peso che la stessa esperienza migratoria esercita sulla poetica degli scrittori migranti e translingui non significa quindi che la scelta autobiografica sia unica ed esclusiva, ma conduce sì verso tematiche etiche di importanza individuale e collettiva, nazionale e mondiale.

Intanto, è da subito evidente l'esigenza, da parte degli autori delle prime autobiografie italiane della migrazione, di individuare e di rivolgersi al pubblico italiano. In Io, venditore di elefanti di Pap Khouma, ad esempio, si ripetono fin dalle prime pagine le allocuzioni ad un lettore immaginario, al quale si spiega la condizione di vita di un venditore senegalese in Italia, nei particolari materiali e psicologici che il mestiere comporta. "Vendere non è solo questione di resistenza. Non bisogna illudersi. Potete essere i più duri d'animo e di cuore. Ma questo non vi garantirebbe il successo come venditore. Lo capirete, se mi seguirete nel racconto. Capirete che vendere elefanti o farfalle sottovetro o avvoltoi di osso è un'arte. [...] Adesso, come vedete, i senegalesi sono in tutti i mezzanini della metropolitana e non c'è verso di cacciarli fuori. Sanno far valere le loro ragioni. Ma allora avevamo cominciato in quattro. C'eravamo noi quattro soltanto, oltre a dei venditori italiani...." (Khouma, 1990, pp. 12-13). Lo stile allocutorio che caratterizza queste e molte altre pagine dell'autobiografia dello scrittore senegalese-italiano contribuisce a illustrarne l'intento principale: spiegare al lettore italiano qual è la 'vita immigrata' dal punto di vista di chi la vive, e non l'osserva soltanto; giustificare le proprie scelte lavorative sullo sfondo, non solo della necessità di sostentamento, ma anche su quello di un contesto culturale e di valori etico-religiosi diversi da quelli della società di arrivo; ripercorrere tutte le tappe della propria Bildung in forma di inserimento – tra speranze e rifiuti, avvicinamenti e fughe – in una società che poco 'sa' sul conto di chi si trova di fronte, sulle storie che soggiacciono ai volti e ai gesti che sempre di più popolano gli spazi urbani, e rurali, di questa nuova Italia. Seguendo lo studioso del genere autobiografico Franco D'Intino, una riflessione sulle motivazioni che portano verso il racconto della propria vita va pertanto di pari passo con quelle intorno al pubblico al quale tale racconto è indirizzato (D'Intino, 1998, p. 70). Ed è proprio a quel pubblico italiano, che gli stessi scrittori scoprono poco istruito sulle culture del mondo e sugli stessi 'vicini' del Mediterraneo, – oltre che sul proprio passato coloniale ed emigratorio – che si indirizzano le prime autobiografie migranti in Italia, e anche diverse tra quelle successive agli anni tra il 1990-1994: perciò, l'esigenza di narrare il proprio percorso 'formativo' – spesso contemporaneamente e dolorosamente 'deformante' a livello identitario – dopo l'arrivo in questo paese, s'incrocia con l'intento autenticamente 'formativo-educativo' su chi ora è in grado di leggere le parole del 'diverso', 'dell'altro', nella propria lingua, e a partire dalla condivisione di uno stesso spazio, fisico e immaginario.

Già ad un primo sguardo, quindi, le già citate autobiografie si profilano, più che come dei moderni Bildungsromane che, per ipotesi, metterebbero in scena degli individui alla ricerca di una nuova identità italiana per concludere magari con il happy end dell'integrazione nella società d'arrivo, come il rovesciamento di questa specifica forma del romanzo europeo. Rovesciamento che va di pari passo con la demistificazione di tutte, o quasi tutte le aspettative, che gli autori di questi primi libri della migrazione in lingua italiana nutrivano nei confronti del paese dove avevano scelto di vivere, e rovesciamento, anche se temporaneo, dell'immagine dipinta finora di sé stessi, nella vita prima del passo verso l'altrove.

Nell'autobiografia di Salah Methnani, tale processo è narrato in maniera incisiva ed esemplare. Nelle pagine dedicate a Mazara del Vallo, prima tappa del viaggio in Italia del giovane Salah, leggiamo le seguenti considerazioni su una presunta vicinanza e comune identità 'mediterranea' che però non impedisce al tunisino di sentirsi diversamente da come aveva immaginato prima della partenza da casa:

Appena arrivato, pensavo che la vicinanza non solo geografica mi avrebbe aiutato un poco a inserirmi, a

trovare una qualche definizione di me stesso. Pensavo che qui le cose sarebbero state, per così dire, a una giusta distanza. Ora invece, ancora senza un lavoro sia pure minimo, e con i soldi che diminuiscono pericolosamente, mi sento di colpo restituito a una realtà che non riesco, che non voglio accettare. Sono costretto a non vedermi più, in così poco tempo, come un giovane laureato all'estero. Non sono più un ragazzo che vuole viaggiare e conoscere. No: di colpo, mi scopro a essere in tutto e per tutto un immigrato nordafricano, senza lavoro, senza casa, clandestino. Un individuo di ventisette anni venuto qui alla ricerca di qualcosa di confuso: il mito dell'Occidente, del benessere, di una specie di libertà. Tutte parole che già stanno cominciando a sfaldarsi nella mia testa. […]
(Methnani, 1990, p. 25-26)

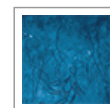
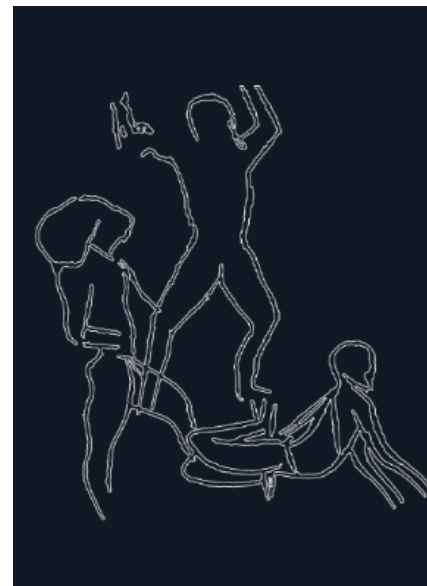
È questo uno smarrimento del viaggiatore che la letteratura poco ha registrato, e che non assomiglia affatto a quello del viaggiatore-scrittore protagonista di viaggi sentimentali, alla ricerca di sé stesso oppure delle radici della propria cultura. Qui, lo smarrimento non conduce verso un più vero sé stesso, verso un io più autentico, ritrovato in seno all'alterità. Il viaggio narrato da Methnani è quindi, come è stato giustamente osservato (Gnisci, 1992, 2003, pp. 14-72), il rovescio del Grand tour, del viaggio in Italia praticato da secoli a provenire, dal Nord Europa, e in particolare dagli esponenti dell'aristocrazia e dalla ricca borghesia. Questa volta, l'identità del viaggiatore/scrittore non si ricongiunge con una matrice comune, con una madre cultura rassicurante pur nelle sue manifestazioni più eterogenee e svariate, ma si scinde, sotto l'impatto dell'essere visto come irrimediabilmente diverso/lontano/altro, e sotto la sensazione di esclusione che tale sguardo provoca. Eppure, allo stesso modo dello scrittore europeo in viaggio alla ricerca dell'esotico intimo e 'casalingo', anche Methnani reagisce con la scrittura, cercando di frenare lo sgretolamento del proprio io, che va di pari passo con la sensazione della fugacità del vissuto, dell'incapacità di ricordare luoghi, nomi, persone, storie. Ed è questo un particolare importante, che ci rivela come il primo nucleo della narrazione autobiografica di Immigrato non sia un racconto orale – come invece il co-autore Fortunato affermerebbe nella citata prefazione alla nuova edizione – piuttosto annotazioni diaristiche, reazione dello scrittore al vissuto che egli vuole salvare sulla pagina:

[…] *È davvero insopportabile dover abbandonare sempre qualcuno o qualcosa. Le persone o i luoghi, a poco a poco, diventano delle diapositive prive di profondità: sono superfici su cui scivoli. Ti abitui non soltanto a essere continuamente solo, ma anche a non ricordare più niente, perché la memoria, a un certo punto, s'imbroglia, sbiadisce. Negli ultimi giorni, ho cominciato a tenere una specie di diario in cui appunto gli avvenimenti più banali, i particolari più insignificanti. È un'esperienza nuova, per me. Mi dico che, almeno, in questo modo il tempo, le persone, i gesti non passeranno del tutto inutilmente. Fra qualche mese, potrò aprire il mio quaderno, e a una pagina potrò domandare: "Ti ricordi di quella volta che…". Oppure: "Come si chiamava quella ragazza di Mazara?". Il quaderno, in silenzio, risponderà: indicherà i nomi e i profili e infine i corpi. La solitudine. Così m'illudo, sarà qua e là attraversata da una presenza, da un'ombra lontana. Per un attimo, io stesso sarò il mio compagno di viaggio.* (Methnani, 1990, pp. 51-52)

Come si può notare dalla lettura di questi passaggi testuali, il racconto autobiografico diventa, nel caso di Methnani, un contenitore per le più effimere annotazioni diaristiche, composte a loro volta per opporsi attivamente all'oblio che il presente impone, soprattutto a chi vive l'accelerazione del viaggio, unitamente al dolore e al trauma che la partenza dal proprio contesto familiare può implicare. E' la scrittura come memoria attiva che qui viene tematizzata con lucida coscienza, e che ci riporta alla considerazione iniziale intorno alla consapevolezza sulla propria esemplarietà testimoniale, nonché verso un'anticipazione intuitiva sull'aspetto biografico che emerge già in questa prima fase, ma che potremo riscontrare anche e ancor di più nei testi successivamente apparsi: ovverosia sulla tensione etica, da parte del soggetto autobiografico, di narrare non solo il sé, ma anche le tante storie di altri destini con cui egli s'incrocia.

2. Memorie pre-migratorie e silenzio sul/nel post

Nella scrittura autobiografica sull'arrivo in Italia, è quindi innegabilmente presente il tentativo di riassumere un'esperienza cruciale, talvolta tragica e traumatica, della propria vita, compiendo così un passo per superare tale esperienza, consegnata ormai alla fissità di una narrazione scritta, non più solo intima ma pubblica. Paradossalmente, una volta però che il pubblico identifica la storia che legge con il suo autore, questi è richiamato indietro dalla stessa sua storia, 'fondendosi' con essa e con il suo libro. Tale rischio, che tutti gli scrittori che esordiscono come autobiografi corrono, è stato particolarmente sentito e subìto dagli scrittori migranti in Italia, per alcuni dei quali quel libro è poi rimasto (per ora, si dirà) l'ultimo, definitivo. Lo stesso rischio, del resto, apparirebbe come 'programmato' in altri due testi singolari, appartenenti ancora alla prima fase di emersione del fenomeno della letteratura migrante in Italia, ma incentrate principalmente sulla memoria pre-migratoria dei loro autori: si tratta delle autobiografie romanzate di Nassera Chohra, Volevo diventare bianca (1993) e di Fernanda Farias de Albuquerque, autore insieme a Maurizio Jannelli di Princesa, del 1997.

Nassera Chohra, figlia di genitori algerini saharawi emigrati in Francia, ripercorre nel suo romanzo la propria infanzia e adolescenza trascorse nel paese d'adozione dei genitori, narrando con tono ironico e con delicato ésprit della propria ricerca di sé nella difficile conciliazione tra le imposizioni identitarie da parte di varie culture e 'opinioni di culture' presenti nella 'sua' Marsiglia. L'approdo in Italia, e quindi il vero atto migratorio, è solo l'epilogo di questo racconto, epilogo a partire dal quale, però, la narrazione delle memorie d'infanzia e d'adolescenza prende il suo significato. Inizialmente registriamo il turbamento della scoperta, nello scenario di una elegantissima Firenze, di assomigliare ad un ragazzo di colore, apostrofato dai passanti come 'vu' cumprà': "Non capivo, allora, il suono di quelle parole, ma disturbarono la mia estasi di turista. Non

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

saprei dire perché, ma d'istinto confrontai la mia pelle con quella del malcapitato venditore che se ne stava lì con lo sguardo basso e rassegnato. Deve essere senegalese, pensai. Loro questo mestiere ce l'hanno nel sangue. Gli sorrisi, per solidarietà, ma lui forse neppure mi vide" (Chohra, 1993, p. 132). Ancora, la pelle: dopo aver narrato dei tentativi adolescenziali di sbiancare la propria pelle nera con la varechina, per essere accettata dai coetanei francesi 'bianchi', il gioco d'identificazione con un immigrato di colore 'tira' il soggetto autobiografico dentro un'auto-immagine che sovrappone nuovamente il nero con l'immigrato, e con il 'malcapitato'. Eppure, tale cenno al ritorno verso il destino dei propri genitori, dal quale tanti figli dei migranti vorrebbero o avrebbero la necessità di liberarsi, riceve un'improvvisa svolta verso un finale felice: l'innamoramento a Roma, della città e di un romano, che diverrà il padre di suo figlio. Riassumendo, in conclusione del suo romanzo autobiografico, l'esperienza marsigliese nei termini di una vita segregata in una comunità (quella africana musulmana) che non era più sentita serenamente come sua ([...] io vivevo ormai in un mondo tutto mio che era un miscuglio di tradizioni algerine e sogni europei» p. 133), l'attenzione è ora tutta concentrata sul proprio figlio, sul futuro, sulla felicità:

Mia madre probabilmente oggi, guardando mio figlio, si chiede quale Dio pregherà, che vita farà, quale lingua parlerà. Ma mio figlio le lingue le sta imparando tutte: l'arabo, il francese e l'italiano; e spero che possa crescere serenamente, prendendo, di qua e di là, tutto ciò che potrà renderlo felice. Ma mi auguro, soprattutto, che il futuro gli dimostri che bianco e nero non sono altro che sfumature. (Ibid.).

Tutto all'opposto, la drammatica storia di vita narrata da Fernanda (per il/la quale userò lo stesso nome che aveva scelto di portare) è diretta verso un altro tipo di silenzio, non quello di una madre felice e rivolta verso il futuro del figlio, bensì quello di chi ha ricevuto la propria, prevedibile, condanna. Il racconto, questa volta, è quello di un transessuale recluso nel carcere romano di Rebibbia, dove conosce Maurizio Jannelli, ex brigatista rosso, imprigionato anche lui. Insieme ad un terzo recluso, Fernanda scopre la sua 'medicina': scrivere per tenersi insieme", come Jannelli spiega nella sua prefazione (F. Farias de Albuquerque, M. Jannelli, 1994, p. 7), ed in seguito la scrittura di bigliettini scambiati tra i tre diventa un modo per 'tenere insieme il sé', attraverso la memoria e la sua elaborazione condivisa, salvando Fernanda dalla disgregazione e dalla follia; contemporaneamente, tale pratica riesce a 'cucire' e tenere insieme tre esistenze in un'inaudita amicizia.

Noi lettori sapremo solo della vita di Princesa (soprannome 'di strada' di Fernanda), ripercorrendo la storia di un'infanzia segnata dall'irrefrenabile pulsione identificatoria con l'altro sesso, quello femminile, e dal passaggio di ritorno verso il sesso di partenza, nella chiave di seduzione estrema. Riconoscendo ancora in età infantile il proprio destino di veado, Fernanda narra con dolcezza e innocenza fatti ed eventi di per sé sconvolgenti, ma che appaiono inevitabili e comprensibili proprio perché, cosa inaudita, li apprendiamo dalla bocca di chi li ha vissuti, e fin dal principio della propria coscienza di sé. E' una fuga, quella sua, una fuga dall'essere maschio, figlio di una donna sola che non vuole rassegnarsi alla trasformazione in 'femmina' del suo unico compagno di vita. Princesa poi, una volta che il passaggio verso la femminilità è definitivo, provocato da dolorosi interventi operatori, continua a fuggire, dalla polizia, dalla delinquenza, dal destino che le si presenta nel volto di alcune 'compagne di avventura': la 'maledetta', l'aids.

Ed è proprio qui che il racconto – conservando anche in seguito, e pur nella brutale volgarità delle vicende narrate, la sua iniziale e infantile innocenza proprio perché il lettore è partecipe di quel che Fernanda stessa afferma essere il suo unico destino – si sposta da narrazione del sé a narrazione del 'tu'. Nel racconto del periodo passato da Fernanda a Rio de Janeiro – dove nei primi anni '90 squadroni di cittadini giustizieri minacciavano quotidianamente con la morte e realmente uccidevano veados, insieme ai niños de rua – la memoria dell'autrice si sofferma su altre vittime da lei conosciute sui marciapiedi, vittime della terribile malattia:

- Renata di Brasilia. Apprende di aver contratto l'aids, si uccide con un'overdose di eroina.
- Jane di Niteroi. Viene espulsa dalla Francia. Il suo denaro, una piccola fortuna, è sequestrato dalla polizia francese. Torna a Rio senza un soldo e ricomincia a battere. Si buca di cocaina e beve alcolici come una pazza. Acceca l'occhio di un poliziotto con una forbiciata. Vive sbandata, braccata dalla polizia carioca. L'aids la colpisce. Muore di cirrosi epatica in ospedale.
[...]
- Simone, meglio conosciuta come Laranjinha. E' bianca, bella e forte. E' sieropositiva. Va in spiaggia tutti i giorni. Batte con me in rua Augusto Severo. La concorrenza non le mette paura. E' cordiale con tutti. Viene ricoverata in ospedale. Cinque giorni dopo muore. Non ha famiglia. Il suo corpo se lo prende l'università di Rio. [pp. 66-67]

Una volta in Europa – prima a Madrid e poi a Milano, Firenze, Roma – la narrazione di Fernanda si fa più convulsa, confusa. I marciapiedi cambiano, cambiano le tipologie dei clienti, ma cambiano anche le minacce, che nonostante la minore violenza esplicita esercitano su di lei degli effetti deleteri. La reazione diventa il ricorso all'alcol, e alla cocaina, che però non riescono a offuscare e a distogliere la sua vista dal destino orrendo di una 'compagna' brasiliana, disfatta dall'aids, che i clienti italiani continuano ad 'adoperare' nonostante il suo evidente stato [pp. 98-99]. Lo stesso rituale narcisistico della cura del proprio corpo dalla femminilità volutamente eccessiva, "non è più il bel rituale, profumo il corpo, lo porto alla svendita finale", e il continente dove sperava di fare fortuna, ha portato solo delusioni: "L'Europa è spenta, io brancolo nel buio" [p. 101]. Nelle ultime pagine di Princesa, si assiste quindi al crollo del mito di sé stesso/a come di un essere umano che, creato da sé stesso, avrebbe dovuto vivere la propria marginalità sociale nella gloria di una

bellezza e di una sensualità ideale; contemporaneamente, tramonta anche il mito di un'altra cultura sognata come scenario dove dispiegare liberamente tale sogno. Il finale è lucido, desolato:

Senza sforzo, nelle braccia del demonio, in Europa, ci si arriva a bassa voce, silenziosamente. Qui da voi, non si muore fragorosamente. Sparati o di coltello, tra urla e sforbiciate. Qui si sparisce zitti zitti in sottovoce. Silenziosamente. Sole e disperate. Di aids e di eroina. Oppure dentro una cella, impiccate a un lavandino. Come Celma, che vorrei ricordare. Dormiva nella cella a fianco, dentro quest'altro inferno dove ora vivo e che ho deciso di non raccontare. [p 102]

Di fronte al tentativo di chiudere attraverso l'elaborazione autobiografica il capitolo doloroso del proprio percorso migratorio, e/o identitario, che nel caso di Khouma, Methnani e Chohra poteva sembrare di equivalere ad una sorta di terapia di riapertura del proprio percorso esistenziale, il finale di Princesa segna con tutta evidenza l'impossibilità di espellere certi traumi: il suo 'oltre' è un oltre infernale, un destino sentito già come chiuso sul quale infine cade il silenzio. Comunque, in tutte le autobiografie fin qui trattate, l'acquisizione di una coscienza complessiva e riassuntiva – e di conseguenza la conquista di un senso da assegnare alla propria vita passata, da cui trarre un senso di vita per il futuro – appare come obiettivo primario di scrittura. Un 'esercizio' che apparirebbe "come assurdo, visto che l'identità rivelata dalle sue azioni è proprio ciò che l'agente non padroneggia e non conosce", seguendo Adriana Cavarero nella sua rilettura di Hannah Ahrendt, e visto che "per il significato e la verità della storia, è indispensabile che chi la racconta non sia coinvolto nell'azione del suo protagonista" (Cavarero, 2009, pp. 38-39]. La fragilità di un progetto di senso che emerge dall'esercizio'autobiografico, tuttavia, cerca la sua forza proprio nella natura relazionale della ricezione: nell'idea, cioè, che l'autobiografia, una volta che essa non sia soltanto un esercizio, bensì una pratica 'pubblica', vada a demandare la ricerca del senso allo stesso lettore, davanti al quale l'autore 'esibisce' la propria storia. E il 'tu' che, più o meno consciamente, l'auto-biografo cerca nel suo lettore ha lo stesso valore etico dei tanti 'tu' che lo scrittore, autobiografico o non, include nella propria narrazione, facendosi bio-grafo di storie da salvare, in vista della costruzione di un possibile senso o perlomeno dal sicuro oblio.

3. Il distacco dall'autobiografia all'interno dello stesso genere: l'uso dell'ironia

La nascita alla letteratura, per lo scrittore autobiografico in una lingua non posseduta fin dall'infanzia, è quindi una decisa e cosciente nascita ad un pubblico nuovo. Un evento che implica un atteggiamento di interrogazione e di ridefinizione dell'io, da parte dell'autore, la quale in questo caso si snoda solitamente intorno ad un percorso identitario e migratorio tra due o più culture. Nei testi sui quali sto richiamando l'attenzione, tale introspezione non è quindi mai declinata in maniera 'ombelicale' e narcisistica, ovvero secondo una delle tendenze della letteratura europea (e in particolare francese) che non molto tempo fa ebbe a mettere in discussione Tzvetan Todorov nel suo libro La littérature en péril. L'auto-analisi degli scrittori migranti è, infatti, normalmente accompagnata da una decisa estro-spezione, ovvero dallo sguardo analitico sulla società del paese d'arrivo, ma anche su quello di partenza che non sempre assume i colori del mito e intorno al quale ora, 'liberati' dalla lingua madre, possono essere espressi perplessità, dolori intimi e accuse collettive.

Nel libro di Mihai Mircea Butcovan, Allunaggio di un immigrato innamorato (2006), la ridefinizione identitaria sullo sfondo di una critica demistificatoria della società d'arrivo assume toni e stili diversi. Per la prima volta in Italia, è l'ironia a diventare caratteristica dominante dell'autobiografia romanzata scritta da un autore migrante, e la lingua a imboccare la strada dell'umoristico-grottesco. Mettendo in scena se stesso come giovane studente universitario, romeno ma da anni residente a Milano, Butcovan non si lascia sfuggire 'occasioni narrative' come quella della (ossessivamente e forzatamente ripetuta) prova di lingua presso l'università e futuri datori di lavoro, tradotte in gioiosi fuochi d'artificio di associazioni semantiche e in lanci da giocoliere con catene di parole. Il plot si snoda lungo una breve storia d'amore tra lo studente Mihai e la cameriera dal nome disneyano, Daisy, perfetta rappresentante della non-cultura e della sciatteria 'padana', manifestamente leghista. Una parte della narrazione si concentra quindi sugli sforzi, inizialmente non inutili, del protagonista di conquistare la giovane, nonostante tutti i pregiudizi verso la sua 'categoria' (di immigrato e per giunta romeno) dei quali egli è più che cosciente. Dopo aver espletato il dovere narrativo dell'antefatto, ovvero della fine della storia d'amore decretata da una lettera di Daisy, in cui Mihai (con evidente auto-ironia da parte dello scrittore) è definito "'amante sillogistico', 'barbone da promemoria tributario', [...] 'marxista sessuomane', 'poeta da corte marziale', 'pseudocomunista che sputa nel proprio encefalogramma', [...] 'transilvano da crociera', 'vampiro birraiolo'" (p. 10), assistiamo attraverso un flash back al dispiegarsi di una tragi-comica 'fetta di vita' dell'autore. Registrando i fatti in un diario, non sempre datato, uno dei primi passi che avvicinano lo studente neo-milanese-romeno alla cameriera 'padana' è costituito dall'attraversamento della stretta cruna dell'ago degli stereotipi. Il luogo dell'incontro-scontro, una birreria milanese:

Ora lasciatemi stare, voglio dedicarmi a Daisy. Non appena ha un po' di tempo si siede al mio tavolo e mi racconta del suo fidanzato, della noia dell'ultimo week-end, quando lui russava e lei non riusciva a dormire perché "strano, mi sei venuto in mente".
E' giunto il momento di dirle la verità.
"Sono romeno e mi chiamo Mihai", proclamo, e mi aspetto svenimenti.
Mi chiede un documento e poi conclude: "Lo sapevo io che c'era qualcosa... Raccontami della Transilvania e dei vampiri! E' vero?"
Le faccio leggere il Racconto transilvano. (p. 30)

E insieme a Daisy, anche il lettore si addentra nell'intermezzo di un racconto in cui amabilmente si gioca con un elemento della visione stereotipata del romeno, quello esotico che attinge all'immaginario terribile ma irresistibile intorno al conte Dracula. Il protagonista (ma anche l'autore) Mihai sa ben come usare quell'image esotica a suo favore, e anche come nascondere all'occasione la sua vera identità, come nella spassosa scena della cena 'padana' a casa della famiglia 'padana' della ragazza (p. 63). Ma c'è anche dell'altro: tenere immagini di amore, semplice e semplicemente, che inducono a far sperare in un colpo di scena che appiani tutte le differenze culturali e gli irrigidimenti personali; riflessioni poco draculesche sulla vita e la morte che coinvolgono altri personaggi come il filosofico Julian, maestro di Mihai; auto-ironici quadretti che vedono l'io narrante coinvolto in discussioni tra destra e sinistra studentesca; e, infine, descrizioni sarcastiche a spese dei propri connazionali, e di una tipologia di italiano che frequenta la Romania non propriamente per calcare le orme di Dracula:

Milano. Consolato romeno. Gli italiani direbbero "che cinema".
Appena arrivo, la solita bolgia di gente ricca e povera insieme, che si guarda e ti guarda insospettita quando entra e quando entri. [...]
Il muratore della bassa, baffi biondi e capelli lunghi per compensare la pelata, pancia traboccante sul cinturone all'americana – ricordando Verdone, emigrato di ritorno dalla Germania –, accompagnato dalla solita tettona romena, plurisposata, pluridivorziata, pluriconsumata in patria dai patrioti, pluritruccata e monossigenata, valacca informata in osteria sulla fame di sesso di certi italiani non più giovani ma molto facoltosi [...]. (pp. 70-71)

Come si vede, l'autore, insieme al soggetto autobiografico, sa bene come gestire in senso umoristico la lingua italiana, utilizzando riferimenti culturali autoctoni (il personaggio di Carlo Verdone, diversi modi di dire regionali e dialettali) per creare una pointe, e mostrando la propria superiorità intellettuale rispetto agli italiani che frequenta: ("La povertà lessicale delle litanie di 'cioè' e 'raga' compensava il lusso della casa. Sul bordo della piscina tutti parlavano di federalismo e altre cose che fraintendono", p. 91).

Indeciso, delle volte, se recitare la parte dell'immigrato squattrinato che picarescamente attraversa i ceti medio-alti di una società nella quale, più che 'integrarsi', si trasforma in 'sanguisuga', oppure se assumere la posa dell'intellettuale annoiato dalla evidente stupidità delle masse, Mihai trova infine una propria originale sintesi: la figura dell' 'osservatore romeno', che descrive con umorismo sé stesso davanti al quadro di questa Italia del nord, strana, ricca, e a suo modo decadente. La storia d'amore tra lui e Daisy, infine, frana a causa di un dislivello insanabile che vede in una posizione intellettuale dominante colui che è etichettato invece come culturalmente inferiore dalla collettività in cui vive:

Che cosa mancava alla nostra storia? Più di una data. E questo diario è meno volgare della vita che tocca a più di un migrante.
Toglimi un'ultima curiosità. Mi serve per l'Osservatore Romeno. Qual è il tuo nome padano, Daisy? (p. 103)

4. Verso la molteplicità di stili e di immaginari

Al termine di questo percorso attraverso alcune tra le autobiografie di scrittori migranti in Italia, non sarà difficile notare come, attraverso la sua ormai ventennale esperienza, questa letteratura interculturale sia salva dal rischio di irrigidirsi in schemi mentali, e di perpetrare temi e generi letterari in maniera sterile o stereotipata, o di solo interesse sociologico. Colpendo fin dall'inizio il cuore dell'umanità esemplare dei nostri tempi, i suoi molteplici sviluppi anche all'interno dello stesso genere autobiografico confermano la capacità di questa letteratura di narrare una nuova Italia, luogo d'incontro di storie personali e di storie collettive che ormai tendono verso una internazionalizzazione degli spazi, e degli immaginari. Laddove la stessa letteratura italiana contemporanea fa ancora fatica a riconoscere e a narrare l'eterogeneità e la ricchezza di sfumature del contesto culturale nel quale è incardinata, gli scrittori migranti si sono mossi – senza molto clamore e spesso sotto difficoltà e frustrazioni – verso la punta di un discorso profondamente 'moderno' (Moll, 2009), avanguardia dell'umano. Continuando a scrivere auto/bio-grafie.

Bibliografia

Aleramo, S., Una donna, Milano, Feltrinelli 1999 [1906]
Ali Farah, C., Madre piccola, Roma, Frassinelli 2007
Bouchane. M., De Girolamo, C., Chiamatemi Alì, Milano, Leonardo 1990
Butcovan, M.M., Allunaggio di un immigrato innamorato, Nardò, Besa 2006
D'Intino, F., L'autobiografia moderna. Storia, forme, problemi, Roma, Bulzoni 1998
Cavarero, A., Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione, Milano, Feltrinelli 2009 [1997]
Chohra, N., Volevo diventare bianca, a cura di A. Atti di Sarro, Roma, e/o 1993
Farias de Albuquerque, F., Jannelli, M., Princesa, Roma, Sensibili alle foglie 1997
Fenoglio, B., Il partigiano Jonny, Torino, Einaudi 1994 [1968]
Fofana, A., La luna che mi seguiva, Torino, Einaudi 2003
Gnisci, A., "Scrivere nella migrazione tra due secoli", in Id. (a cura di), Nuovo Planetario Italiano. Geografia e antologia della letteratura della migrazione in Italia e in Europa, Troina, Città aperta 2006, pp. 13-40
Id., Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione, Roma, Meltemi 2003
Id., L'educazione del te, Roma, Sinnos 2009
Golisch, S., Luoghi incerti, Isernia, Cosmo Iannone (in corso di stampa) Ibrahimi, A., Rosso come una sposa, Torino, Einaudi 2008
Kellman, S.G., The translingual imagination, Lincoln, University of Nebraska Press 2000; tr. it. Scrivere tra le

lingue, Nardò, Città aperta 2007
Khouma, P., Pivetta, O., Io, venditore di elefanti. Una vita per forza fra Dakar, Parigi e Milano, Milano, Garzanti 1990
Levi, P., Se questo è un uomo, Torino, Einaudi 1981 [1947]
Mauceri, M.C., Negro, M.G., Nuovo Immaginario Italiano. Italiani e stranieri a confronto nella letteratura italiana contemporanea, Roma, Sinnos
Methnani, S., Fortunato, M., Immigrato, Roma, Theoria 1990 (nuova ed. Milano, Bompiani 2006)
Schneider, H., Io, piccola ospite del Führer, Torino, Einaudi 2006
Moll, N., "La letteratura della migrazione come forma avanzata della modernità letteraria europea: notizie dall'Italia", in Atti del Congresso annuale dell'ADI (Associazione italianisti italiani), sul tema "Moderno e modernità: la letteratura italiana", Roma, 17-20 settembre, www.italianisti.it/FileServices/Moll%20Nora.pdf
Moretti, F., Il romanzo di formazione, Torino, Einaudi 1999
Salem, S., Con il vento nei capelli. Vita di una donna palestinese, Firenze, Giunti 2001
Todorov, T., La littérature en péril, Paris, Flamarion 2007; tr. it. La letteratura in pericolo, Torino, Einaudi 2008
Vorpsi, O., Il paese dove non si muore mai, Torino, Einaudi 2005

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

ENHANCED BY Google

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

IMPARARE A RACCONTARSI, RACCONTARSI PER IMPARARE

Ornella Martini

o.martini@uniroma3.it
Università Roma Tre. Facoltà di Scienze della Formazione e alla Facoltà di Lettere. Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento e Comunicazione di rete per l'apprendimento.

Questo contributo costituisce un'ulteriore occasione per riflettere su un ambito centrale della mia attività didattica e di ricerca intorno e dentro le logiche e le modalità comunicative in Rete: Internet come luogo nel quale si offrono molteplici e significative opportunità di plasmare la propria, meglio le proprie, identità attraverso la partecipazione e la condivisione, soprattutto con la scrittura. Troppo spesso si parla di Internet come di un universo caotico e corrotto, perverso e dispersivo, nel quale le persone rischiano di perdersi o, peggio, di essere trovate come prede; nel quale soprattutto i giovani dis-perdono le loro potenzialità cognitive, sensoriali, emotive; nel quale sempre soprattutto i giovani disimparano a scrivere. Per chi, come per me, Internet è una dimensione quotidiana della propria esperienza di vita, connessa dinamicamente alle altre dimensioni della propria esistenza, poco o nulla di quei facili e ingiustificati allarmismi ha fondamento. Al contrario, Internet è uno straordinario laboratorio cognitivo ed esperienziale, alimentato in modo incessante e giornaliero da milioni di esseri umani intorno e dentro la scrittura. Proprio la Rete, dunque, contesto apparentemente immateriale e incorporeo, ripropone la centralità della presenza emotiva e carnosa del corpo come fondamento dell'esperienza, anche dell'esperienza, si spera il più possibile avventurosa e coinvolgente, della conoscenza. Proprio la Rete ripropone la radice etimologica del termine “testo” come tessitura, costruzione condivisa collettiva e molteplice, dei tanti che al testo danno vita.

E qui vorrei riproporre un richiamo a un librettino, leggero ma molto denso, intitolato *Il Talmud e Internet*. Un viaggio tra mondi, una sorta di pamphlet autobiografico di Jonathan Rosen, che apre squarci brevi ma molto intensi su analogie tra mondi soltanto apparentemente così diversi. Scrive Rosen: " Il mio computer ora è una porta di ingresso su una galassia di parole che sono infinitamente più numerose delle stelle del cielo o della sabbia del mare. ... Ho la sensazione che la vera sfida, che è anche una strategia, stia nel trovare la totalità nell'infinitezza. ... È possibile dunque vivere (...) prendendo atto che il concetto stesso di padronanza, di totalità è sempre stato una fantasia, come il Talmud del resto non si è mai stancato di sottolineare". Questo a p. 42 e a p. 14, sulla natura intrinsecamente frammentaria, perciò infinita del sapere mediata da libro (in quanto *testum* ovvero trama, ordito) e/o da Internet: "Il termine ebraico per trattato è *massekhet* che letteralmente significa tessuto, trama. Proprio come per il World Wide Web, è la metafora del telaio, antica e inclusiva, che riesce a catturare la ricchezza e la casualità, l'infinita interconnessione delle parole".

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.8 n.2 2010
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

Ecco, la cultura nella quale siamo immersi tutti oggi, molto spesso inconsapevolmente, recupera la natura aperta e condivisa del testo, la sua connotazione di tessitura frammentaria ed infinita, attraverso il lavorio e il chiacchierare collettivi e partecipi di milioni di cyber-Penelopi. Le si adatta ancora benissimo l'espressione di Ong "Oralità di ritorno" o "Oralità secondaria", per sottolineare l'intreccio tra i due sistemi: quello dell'oralità primaria (oramai pressoché sparito, ché se pure sopravvivono comunità non mai esposte agli effetti della mentalità scrittoria, nel momento stesso dell'incontro con l'eventuale studioso, avventuriero o viaggiatore queste verrebbero immediatamente a contatto con modalità comunicative e forme della scrittura, magari anche solo vedendo tracce di marchi riprodotti sugli oggetti del nuovo arrivato) e quello della scrittura. Sì, perché i due universi che noi siamo abituati ad esplorare e a conoscere in forme decisamente ibride, sono costitutivamente diversi, al limite, conflittuali; mentre l'oralità è partecipazione pubblica, stabilità astorica, memoria poetica, sonora e musicale, la scrittura quasi appare come il completo opposto: è isolamento, addirittura, per Ong, "alienazione" di sé scrivente dal sé scritto rappresentato nel testo (lettera, diario, saggio, quel che sia); invenzione della storia come modello di interpretazione, per lo più lineare, del mondo; trasmissione di saperi organizzati nello "spazio tipografico" (che la diffusione della stampa a caratteri mobili ha costituito una sorta di vera e propria affermazione di una nuova era delle forme di rappresentazione e di trasmissione del sapere, esercitando un'egemonia così forte da imporre un'implicita gerarchia tra i media, dalla quale risulta tanto più superiore quanto meno appare il suo stato "naturale" di tecnologia). Questo, in estrema sintesi, per Ong, prima per McLuhan, e insieme, per un manipolo di studiosi, soprattutto americani, canadesi, inglesi, in sintonia ma ciascuno per suo conto, senza vessilli di scuole da innalzare (eppure, per insistenza di alcuni di loro sul Canada, e forse per un implicito e inevitabile riconoscimento di paternità delle idee a McLuhan, tale disparato e produttivo sviluppo di idee e progetti di ricerca sulle matrici comunicative della cultura vengono spesso indicati come 'Scuola di Toronto'), che hanno adottato il punto di vista delle tecnologie come matrici, come 'brainframes', cioè ambienti di determinazione.

La cultura in cui siamo immersi tutti, almeno in Rete, per chi vive la Rete in superficie come estensione di possibilità, e in profondità come intensità di approfondimenti, dicevo, intreccia in forme ibride partecipazione e introspezione, storia personale e racconto della storia, memoria personale e costruzione condivisa della conoscenza. Proviamo a entrare dentro questa nuova dimensione, provocazione per chi, occupandosi tradizionalmente di insegnamento, di formazione, di didattica, fa molta fatica a misurarsi con l'entità e il senso di tali radicali (eppure paradossalmente antichi) cambiamenti.

Dunque, Internet, sembra assurdo, ripropone al centro della scena l'importanza del contesto come fondamento dell'esperienza e della conoscenza, e lo fa proprio nutrendo in modo famelico, a volte convulso disordinato egocentrico, il bisogno delle persone di nutrirsi della propria storia, per poter crescere, imparare, lavorare, stare con gli altri.

Intanto, con Silvano Tagliagambe, ricordiamo la centralità del contesto: il suo mi pare un modo davvero efficace per proporre la questione oggi, e per individuare nel linguaggio, in particolare nello scambio dialogico, la condivisione di uno spazio d'azione comune, di un contesto comunicativo, appunto.

Scrive Tagliagambe, in *Più colta meno gentile*. Una scuola di massa e di qualità: "Riprendendo e facendo propri alcuni spunti del pensiero di Heidegger, Winograd e Flores mettono in rilievo che il rapporto che ciascun soggetto, individuale e collettivo, ha con le cose con le quali entra in contatto no ha affatto bisogno di mediazioni e mediatori, perché è qualcosa di originario, determinato dall'appartenenza a uno specifico contesto che non è stato scelto, ma in cui ci si trova 'gettati' e di cui si deve costantemente tener conto. Cruciale, da questo punto di vista, è la distinzione heideggeriana tra vedere e guardare. Non è il vedere in se stesso ad avere un senso e soprattutto a dare un senso alle cose, ma il guardare, che significa inquadrare un oggetto come funzione del mio mondo, che ha senso in relazione al mio vivere. Quando guardo nel senso heideggeriano guardo sempre una *funzione*, cioè considero un oggetto in quanto utilizzabile da me all'interno dello specifico ambiente in cui vivo o del modo in cui vivo. *Il senso dipende dunque in modo essenziale dal contesto*, in quanto il guardare è contestualmente determinato. Ciò non implica che esso sia arbitrario, perché dipende strutturalmente dalle regole del gioco che vigono all'interno del contesto medesimo. In questo quadro la descrizione dell'essere nel mondo deve necessariamente partire dai dati originari e costitutivi fornitici dalla nostra presenza in esso. Essere nel mondo è essere e agire in un contesto, ma non come soggetto passivo, bensì come agente capace di progettare in vista di determinati fini che ci si propone di conseguire" (p.24).

Il contesto in senso generale costituisce l'"ambiente' affettivo, personale nel quale avviene un'esperienza, compresa un'esperienza di apprendimento. Il contesto è lo spazio proiettivo del soggetto, delle sue passioni, delle sue motivazioni, nel quale accadono le cose, comprese le conoscenze e i saperi praticati, importanti, significativi, per lui, per lei. Che cosa attraente e produttiva sarebbe sapere che la scuola e l'università sono per studenti e professori dei sistemi che alimentano contesti, che danno vita a dei contesti, che li promuovono e li fanno incontrare!

Ora, qui, scelgo di considerare il richiamo fondamentale al contesto esclusivamente in riferimento all'universo Internet, nel quale, così come per il testo, la radice etimologica esprime esattamente le caratteristiche delle pratiche di scrittura di rete: il contesto in realtà è un con-testo, cioè l'azione del connettere, del tessere insieme (*con-téxere*, appunto). A differenza di quanto, purtroppo, i limiti di un'organizzazione degli studi universitari eccessivamente formale e trasmissiva, secondo le logiche del

LIBRO-matrice, non riesce a fare per promuovere una presenza significativa e partecipe, la presenza in rete, se sostenuta, appunto, da intenzionalità connettive, partecipative, riesce a promuovere la presenza come riconoscimento di un contesto comune.

Internet, dunque, si offre (tanto più quanto più prendono corpo ambienti dinamici e interattivi Web 2.0) come un con-testo in cui stare, trovarsi, esprimersi, raccontarsi: un luogo, uno spazio, una condizione, comunque fluidi, aperti, magari rumorosi, autoreferenziali, ridondanti, ma straordinariamente attivi e vitali, che agiscono, per lo più attraverso la scrittura, secondo tempi e modi della comunicazione orale. Dunque, in questi ambienti di rete la scrittura è flusso e trama, è testo e corpo, è storia e persona: in quanto con-testo è occasione sempre presente di partecipazione e racconto di sé; in quanto possibilità costante di contestualizzazione, dunque attribuzione di senso della propria esperienza e conoscenza, costituisce lo spazio di significazione più coerente con l'esigenza di raccontarsi.

La scrittura, allora, da pratica "transitiva": io scrivo qualcosa, assume piuttosto la funzione di pratica 'intransitiva': 'io in quanto scrivo', è come dire, e prendo in prestito, dal libro di Rosi Braidotti, *Nuovi soggetti nomadi*, le parole di Trinh T. Minh-ha: "Scrivere è divenire. Non divenire scrittore (o poeta), ma divenire, verbo intransitivo" (p. 33).

Scrivere, dunque, è divenire di sé; in rete è un agire incarnato, che serve a plasmare se stessi e la propria storia, da soli insieme ad altri, ciascuno insieme agli altri. E qui ritrova il suo senso più vasto e profondo proprio la scrittura, non come solo e semplice comunicazione, ma come teatro esistenziale, come mistero, magia, ornamento, rituale. E' Roland Barthes a scrivere aggressivamente: "la scrittura oltrepassa largamente e, per così dire, statutariamente, non solo il linguaggio orale, ma il linguaggio in quanto tale (se questo – come insistono, per la maggior parte, i linguisti – viene ristretto a una pura funzione di comunicazione): innanzitutto perché il suo rapporto con il linguaggio orale è in più punti oscuro (l'ideogramma, per esempio, trascrive un gesto, a sua volta segno di una azione); e inoltre perché è evidente che la scrittura ha avuto ben altre funzioni che quelle comunicative; infine perché, legata alla mano, la scrittura resta in certa misura fisiologicamente distinta dall'apparato facciale della fonazione e dunque il corpo non s'impegna in essa allo stesso modo che nella parola; da ultimo, perché c'è - e c'è sempre stata - una frattura sociale tra la parola e la scrittura" (in *Variazioni sulla scrittura*, p. 26).

Certo, scrivere per raccontarsi è attività che si pratica anche senza rete, sia in ambito propriamente letterario sia in ambito più diffusamente biografico e autobiografico. Vorrei sottolineare qui l'ampiezza e varietà di proposte editoriali attualmente sul mercato; i personaggi sono i più vari, soprattutto quando di provenienza televisiva: si va dalla biografia di Alessandra Amoroso, la vincitrice dell'edizione 2009 di *Amici*, alla confessione di Paolo Brosio della sua conversione in *A un passo dal baratro. Perché Medjugorje ha cambiato la mia vita*, per arrivare al libro firmato da Carlo Conti, *Noi che... Gli sms del programma I migliori anni*, inviati dagli spettatori della trasmissione *I migliori anni*, e così via, attraversando l'affollatissimo mercato del 'divismo' televisivo che offre merce a buon mercato con straordinari risultati di vendita. I librai della mia libreria di fiducia dichiarano che questo genere di libri in pochissimo tempo sono stati stampati più volte; tra questi, anche le memorie di Patrizia D'Addario, *Gradisca, Presidente. Tutta la verità della escort più famosa al mondo*. Di sicuro sono facili operazioni commerciali, ma il fatto è che vendono moltissimo perché moltissime persone desiderano farsi raccontare la storia personale di personaggi considerati famosi. Si tratta forse di un fenomeno rozzo e un po' volgare che, però, rivela una tendenza: un bisogno diffuso di ascoltare e di essere ascoltati. D'altra parte, in Rete sono disponibili molti siti che offrono servizi per pubblicare da sé il proprio libro.

La specificità e la significatività delle scritture di Rete sta nel tessere insieme, in modo individuale e collettivo: blog, social network, forum, giochi di ruolo, wiki, sono alcuni degli spazi di partecipazione e condivisione di pratiche di scrittura non solitarie né solipsistiche, ma dialogiche e comunitarie. In Rete si scrive di sé con gli altri; per sé e per gli altri: testo e contesto coincidono. Offrono continue occasioni di costruire, esprimere, modificare, moltiplicare la propria identità, ma pare più corretto e pertinente dire: le differenti personae della propria identità. Molti studiosi ed esperti di scrittura, sia di ambito pedagogico che psicologico, sia linguistico che filosofico, ma non altrettanto studiosi ed esperti di scritture di rete, sostengono che scrivere di sé e per sé in questo modo non è altro che un investimento egoistico, un gonfiamento forzato e falso del proprio io. Chi pratica scrittura di rete in rete sa che non è così, o meglio, sa che non è la Rete di per sé che provoca questi comportamenti; in questi casi di inautenticità tutto dipende dal modo di rappresentarsi a se stesso di quell'io che, scrivendo, non riesce a farlo se non mentendo a se stesso. Esattamente come avviene senza rete, se accade.

Il contesto offerto dai tanti luoghi e modi della scrittura in rete, di rete, è un fantasmagorico laboratorio del racconto di sé, centrale, fondamentale attività di costruzione della propria identità e del proprio sapere.

Scrive Jerome Bruner, in *La fabbrica delle storie*, libro tanto trasparente e apparentemente semplice, quanto estremo e creativo: "Questa capacità che ha il racconto di modellare l'esperienza quotidiana non può venire semplicemente attribuita a un ennesimo errore nell'umano sforzo di dare un senso al mondo, come sono soliti fare gli scienziati cognitivisti. Né va abbandonata al filosofo da tavolino, che si occupa del secolare dilemma di come i processi epistemologici portino a validi risultati ontologici (vale a dire, di come la pura esperienza ci faccia pervenire alla vera realtà). Nel trattare la 'realtà narrativa', noi amiamo invocare la classica distinzione di Gottlob Frege tra 'senso' e 'referenza': il primo è connotativo, la seconda denotativa. La finzione letteraria –

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

amiamo dire – non si riferisce ad alcunché nel mondo, ma fornisce soltanto il senso delle cose. Eppure, è proprio quel senso delle cose, spesso derivato dalla narrativa, che rende in seguito possibile la referenza alla vita reale" (pp. 8-9).

Il contesto, come ambito di costruzione e condivisione della propria storia, alla ricerca del suo senso, attraverso l'azione del raccontare e l'attività del narrare, in Rete anima dimensioni partecipate dell'apprendere e dell'insegnare, perché s'impara davvero ciò che si sente come parte integrante e significativa della propria storia, individuale e collettiva. Uso qui il termine 'narrazione' per sottolineare con Jack Goody la specificità delle forme scritte di racconto, mentre il raccontare è più ampiamente e universalmente espresso in forme orali. Essendo, però, le scritture di Rete, come dicevo sopra, fortemente orali, seppure di oralità secondaria o di ritorno, perché partecipate, collettive, rituali, parlate, possiamo indicare più ampiamente come azione del raccontare l'intensa attività dello scrivere in Rete.

Scrivere in Rete, però, non è affatto semplice, anzi: più si è scolarizzati e abituati ad utilizzare le forme e i modelli della scrittura di scuola, più risulta difficile e insensato scrivere in Rete, soprattutto scrivere di sé. Non a caso, ad incontrare le maggiori resistenze sono gli insegnanti, i quali non si capacitano del fatto che raccontare di sé, ad esempio redigendo il proprio profilo in un ambiente didattico on line, abbia a che fare sia con l'apprendimento della comunicazione scritta sia con problemi di più ampia portata, relativi alla contestualizzazione delle esperienze di apprendimento, ovvero al fatto che, per avere senso, qualunque apprendimento deve essere 'situato', cioè legato all'esperienza personale di ciascuno.

A proposito del primo ambito segnalato, quello relativo all'apprendimento delle diverse forme e modelli della comunicazione scritta, vorrei proporre almeno due esempi.

C'è qualcosa che mi ha molto colpito in ciò che Marco Bonechi, un studente di Scienze della Comunicazione nel mio Ateneo, l'Università Roma Tre, nella sua tesina sul fenomeno delle Fanfiction, "*La rimediazione nel mondo Fan*", di cui sono stata relatrice, racconta sul conflitto quotidiano di un adolescente tra la sua pratica di scrittura di rete e le tipologie di compiti di scrittura, come i temi, praticati nella scuola e solo nella scuola.

"Nella vita di tutti i giorni i ragazzi a contatto con lo schermo sono liberi di creare e inventare propri testi a piacimento su qualsiasi argomento vogliano, secondo un proprio schema logico; a scuola si assiste all'imposizione di un metodo di studio, di esposizione o di scrittura completamente diversi dall'approccio con cui gli studenti sono abituati a casa. Patrizio, un ragazzo di 14 anni che frequenta il primo anno di liceo, mi racconta di come a scuola abbia alcune difficoltà nello scrivere temi di italiano con carta e penna, essendo abituato a casa a navigare su Internet e a tenere costantemente aggiornato un blog personale. Patrizio è solito correggere gli errori di pari passo mentre scrive, ha la possibilità di tagliare e incollare delle parti che reputa possano essere inserite in una posizione diversa all'interno del foglio, effettua quello che viene chiamato il 'bricolage testuale'. Non è costretto a seguire un insieme di regole stabilite in anticipo, perdere tempo a correggere con il bianchetto, chiedere ai compagni dei fogli protocollo, dover essere vincolato alla velocità dello scrivere a mano rispetto a quella del computer: egli è nato nella "cultura della simulazione" e ha interiorizzato un metodo di scrittura che, rapportato alla carta e alla penna, gli rende difficile esprimere le potenzialità che invece possiede. Patrizio racconta di come gli capiti spesso di non riuscire a finire un tema in tempo entro la fine delle due ore concesse; questo non sarebbe capitato se avesse avuto il suo portatile davanti o gli fosse stato concesso l'utilizzo di un computer munito del pacchetto *Office Word*. Con questo non voglio dire che la scrittura a mano debba essere abbandonata, ma che ci sono materie per cui l'utilizzo del computer può facilitare il processo creativo, considerando che i ragazzi di oggi sono abituati a pensare stando davanti ad uno schermo".

Un'altra testimonianza molto interessante in questa direzione viene al momento dalla Gran Bretagna, dai risultati di una ricerca, condotta dal National Literacy Trust, che documentano come e quanto l'uso delle tecnologie di rete da parte dei giovanissimi per scrivere – su blog, social network, siti – alimenti non soltanto le loro abilità di scrittura, comprese quelle richieste per svolgere compiti scolastici, ma anche e soprattutto il piacere di scrivere testi che raccontano storie, come racconti brevi, canzoni, poesie. Jonathan Douglas, direttore della National Literacy Trust dichiara alla BBC che «le nuove tecnologie alimentano l'entusiasmo verso i racconti brevi, i testi delle canzoni e i diari». E aggiunge che nemmeno le piccole storture (come il linguaggio derivato dagli sms) sono un problema: «Più forme di comunicazione usano i bambini, più crescono le loro abilità nel comunicare» (http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8392653.stm).

A proposito del secondo ambito di riflessione proposto, quello di carattere più metodologico, vorrei soffermarmi a raccontare alcuni aspetti e momenti di mie esperienze didattiche on line.

Da più di dieci anni il gruppo di cui faccio parte, il Laboratorio di Tecnologie Audiovisive della Facoltà di Scienze della Formazione del mio Ateneo è impegnato in attività didattiche e formative a distanza, ogni volta coerenti con le caratteristiche e le potenzialità di tutte le tecnologie a disposizione, in una logica di sistema integrato dei media. Abituati ad esplorare potenzialità e specificità di ogni tecnologia, vecchia, nuova, "rimediata" – per dirla con Bolter e Grusin – abbiamo incontrato Internet fin dagli esordi e seguito in tempo reale il suo sviluppo esponenziale. E' stato 'naturale', per noi, cercare possibilità e soluzioni operative corrispondenti al nostro approccio teorico 'costruzionista', dialogico e partecipativo , concreto e personale, in cui centrale è chi apprende, il suo come e, soprattutto, il suo perché. Non è stato facile, perché la maggior parte degli ambienti proposti si configuravano, e tuttora si configurano, come spazi di e-Teaching piuttosto

che di e-Learning, quindi centrati su chi insegna, sulle sue esigenze di controllo e di verifica dell'efficacia della trasmissione (erogazione è il termine solitamente usato in quegli ambienti) di contenuti predisposti fin dal principio in modo lineare e gerarchico. Alla fine, raccolta una segnalazione sull'esistenza di Moodle, una piattaforma Open Source, gestita e alimentata da una comunità internazionale di sviluppatori e di sostenitori, per la costruzione e/o il montaggio di percorsi didattici e formativi on line, abbiamo trovato il nostro spazio come gruppo membro della comunità Moodle nel mondo. Abbiamo così realizzato, e continuiamo a farlo, master on line di primo e secondo livello rivolti a professionisti della formazione, scolastica ed extra-scolastica; attivato in forma sperimentale un modulo di insegnamenti di area pedagogica nel corso di laurea in Scienze della Comunicazione della Facoltà di Lettere della nostra Università; integrato e sviluppato i nostri insegnamenti di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento e di Comunicazione di rete per l'apprendimento presso la nostra Facoltà di Scienze della Formazione. A queste attività, diciamo accademiche, si sono aggiunte ed intrecciate molte altre attività formative che vedevano, e vedono, coinvolti gruppi di adulti in aggiornamento e in formazione per conto di enti, aziende, uffici pubblici.

La sottolineatura che sopra ho fatto sulla difficoltà di af-fidarsi alla scrittura come attività personale per presentarsi, raccontare di sé, condividere con altri un percorso di apprendimento, proviene proprio dall'insieme di queste esperienze: ogni volta, infatti, si ripropone lo stesso copione, noi che invitiamo a scrivere e cifrare con un'immagine il proprio profilo, e parecchi dei nostri corsisti che nicchiano, prendono tempo, si schermiscono, spesso impermeabili ai nostri inviti-proposte operative e ai loro presupposti teorici. Come dicevo, il sentimento più diffuso, considerando che per molti si tratta di pratiche del tutto nuove, è la paura di esporsi, di mettersi a nudo di fronte ad altri, d'incorrere nel giudizio del docente e dei membri del gruppo. Eppure, ogni volta noi proviamo a rispecchiare, praticandolo, il piacere di mettere in comune un ritratto di sé scrivendo nel profilo, nei testi collettivi, nei forum, nelle chat, nelle esercitazioni; ogni volta cerchiamo di rinnovare e diffondere un sentimento condiviso di generosità cognitiva, attraverso l'allestimento di un con-testo comunicativo e didattico aperto, collaborativo, dialogico, in cui costruire e condividere forme e contenuti di apprendimento.

Solitamente scegliamo di mettere a disposizione materiali di studio aperti, da ampliare di riferimenti e di link, da commentare, criticare, approfondire, interpretare in forme multimediali, attraverso il lavoro comune nei forum di discussione, nei wiki, nei lavori di gruppo e in quelli individuali. Il percorso di lavoro e di studio non è mai del tutto strutturato, al punto che, a volte, l'ambiente all'inizio è pressoché vuoto: nelle nostre intenzioni, per favorire al massimo, sul piano della partecipazione personale e consapevole, il percorso di apprendimento, attraverso la messa in comune dei saperi individuali e la loro valorizzazione dentro la comunità. Nelle reazioni da parte di alcuni, il vuoto viene percepito come mancanza, non come opportunità di costruire insieme il proprio con-testo di apprendimento. Come ho avuto già occasione di affermare, infatti, è il con-testo che dà il senso alle esperienze e agli apprendimenti. I contesti materiali che danno corpo alle esperienze in cui si apprende possono essere differenti e vari, non importa: che sia il palco di un teatro, un laboratorio di chimica o di fisica, un orto o una console per videogiochi, un cinema o una biblioteca, quel che importa è il senso che l'esperienza ha per il soggetto che la vive.

Eppure, nonostante i limiti e le difficoltà che ogni volta si ripropongono, alcune di queste nostre esperienze didattiche on line risultano sorprendentemente ricche, animate, emozionanti, soprattutto quelle che vedono coinvolti gli studenti universitari (giovani e meno giovani) degli insegnamenti di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento e di Comunicazione di rete per l'apprendimento, sia alla Facoltà di Lettere sia alla Facoltà di Scienze della Formazione. Un po' della complessità e della contraddittorietà di almeno una di esse (l'insegnamento on line di Comunicazione di rete per l'apprendimento per il corso di laurea in Scienze della Comunicazione della Facoltà di Lettere) abbiamo provato – Roberto Maragliano, Ilaria Margapoti, Mario Pireddu ed io - a raccontarla in un libretto (quello a cui faccio riferimento qualche riga sotto), *Didattica e comunicazione di rete. Racconto di un'esperienza universitaria* (Stripes Edizioni, Rho, 2007).

Nel corso delle nostre attività on line, se è vero che un po' tutti faticano a trovare la propria cifra in uno spazio di totale libertà comunicativa, è anche vero che proprio questa libertà totale, passati i primi momenti di paura, diffidenza, spaesamento, diventa travolgente (al punto che, in qualche caso, alcuni studenti hanno trovato la forza polemica di mettere in discussione cose come il prezzo del libro proposto per l'esame, che vedeva me tra gli autori, elemento critico divenuto oggetto di una discussione alimentata proprio da me come tentativo di approfondire tematiche legate ad alcuni meccanismi della produzione e diffusione editoriale). A quel punto, gli studenti che ritrovano la libertà di poter dire fare partecipare secondo uno stile e con dei contenuti di loro interesse, appartenenti alla loro geografia di fonti e riferimenti, ritrovano il piacere di imparare (almeno per una volta!), riconoscendo come valore aggiunto la possibilità di farlo insieme al docente e di farlo insieme agli altri. Scrivere, a quel punto, costituisce insieme lo strumento e la materia di ciò che s'impara, testo e contesto, appunto, storia personale e racconto collettivo, esperienze e saperi costruiti insieme. Non avviene sempre, non coinvolge tutti, purtroppo, ma ogni volta è una esperienza positiva che da senso anche alla mia storia personale e professionale di donna abituata a costruire il pensiero con tutto il corpo, a "tenere la penna come un ferro da calza" e a scrivere come se "rammendassi mutande", per parafrasare ciò che della scrittura delle donne disse Frédéric Soulié, intellettuale francese di cui scrive Francesca Rigotti nella Premessa del suo *Il filo del pensiero*.

Bibliografia

Barthes Roland, Variazioni sulla scrittura - Il piacere del testo (a cura di Carlo Ossola), Einaudi, Torino, 1999
Bolter Jay D., Grusin Richard, Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi, Guerini e Associati, Milano, 2003
Braidotti Rosy, Nuovi soggetti nomadi. Transizioni e identità postnazionaliste, Luca Sossella Editore, Roma, 2002
Bruner Jerome, La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita, Laterza, Bari-Roma, 2006
Goody Jack, "Dall'oralità alla scrittura. Riflessioni antropologiche sul narrare", in Il romanzo. Volume primo, La cultura del romanzo, Einaudi, Torino, 2001
Maragliano Roberto, Margapoti Ilaria, Martini Ornella, Pireddu Mario, Didattica e comunicazione di rete. Racconto di un'esperienza universitaria, Stripes Edizioni, Rho, 2007
Ong, J. Walter, Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola, Il Mulino, Bologna, 1986
Rigotti Francesca, Il filo del pensiero. Tessere, scrivere, pensare, Il Mulino, Bologna, 2002
Rosen Jonathan, Il Talmud e Internet. Un viaggio tra mondi, Einaudi, Torino, 2001
Tagliagambe Silvano, Più colta e meno gentile. Una scuola di massa e di qualità, Armando Editore, Roma, 2006

Sitografia

www.trinhminh-ha.com/
it.wikipedia.org/wiki/Paolo_Brosio
news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8392653.stm

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

+39 334 224 4018

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

ASCOLTARE LA VITA

Pietro Clemente

pietro.clemente@unifi.it
Antropologia culturale. Dipartimento di Storia delle arti e dello spettacolo. Università degli Studi di Firenze.

1. Paraulas

Di recente mi hanno colpito alcune cose pertinenti il raccontare. Nel libro di Caterina Di Pasquale sulla strage di Sant'Anna di Stazzema (*Il ricordo dopo l'oblio*, Roma, Donzelli, 2009) , realizzato come una polifonia di voci dalla memoria dolorosa dei sopravvissuti nel quadro dei recenti studi sulle stragi naziste in Toscana [1] un testimone del 1934, che aveva 10 anni nel momento della strage, viene visitato dall'autrice del libro, nell'attesa la moglie le dice " Sono pochi anni che ha cominciato parlarne" (pag. 17). Si parla di qualcosa successo 66 anni fa, di qualcosa di terribile, di pubblico, di collettivo. Io avevo due anni allora. Un testimone comincia a parlarne dopo 60 anni: dopo l'oblio, quasi un ritorno della voce. Il Sindaco di quella comunità, che si è sentita abbandonata nel dolore e nel lutto, e le cui vicende e istruttorie chiuse in un armadio nascosto ("l'armadio della vergogna"sono riemerse alla pratica giudiziaria nel 2007, quando racconta del processo in cui sono emerse nuove testimonianze e nuovi racconti , dice di alcune donne testimoni che "riescono a testimoniare ora, andando quasi in trance e liberandosi di un peso che poi era quello della verità" (pag. 137). Verità nascosta, rimossa, negata. Caterina Di Pasquale chiama "cantastorie" i grandi testimoni che nella solitudine e nella marginalità hanno elaborato la memoria e il racconto della strage.

Da qui comincia un discorso sul raccontare. "Davanti alla pietra" avrebbe detto un verso di Garcia Lorca, davanti alla verità della storia e a quella della morte.

Per un antropologo, a contatto con le storie della vita, con i racconti inascoltati, con le scritture di famiglia o singolari che si fanno archivio (l'Archivio Nazionale Diaristico di Pieve Santo Stefano, quelli di Rovereto, Trento, Genova e oltre sono raccolte di storie diverse e formidabili) e chiedono attenzione, che ridisegnano mondi della vita ("La storia è imprevedibile" ho scritto per segnalare le nuove aperture del passato che queste fonti memorialistiche portano alla conoscenza) la tendenza a considerare lo "storytelling" come una forma nuova di spettacolarizzazione narrativa della storia o del racconto popolare, è come un pugno nello stomaco.

Non abbiamo ancora compiuto come comunità nazionale quel mandato che negli anni 50 e 60 ci aveva lasciato l'eredità della resistenza e del neorealismo, e che De Martino interpretò come "vogliono entrare nella

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.8 n.2 2010
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

storia”, gli uomini dimenticati del Sud e dei nuovi sud, le donne, la gente della vita quotidiana. Non è stato compiuto il mandato di dare la voce alla gente, anzi esso è stato oggetto di violenza mediatica, e già degli attori professionisti ora si fanno voce, mediano quelle testimonianze fatte davanti alla morte, e le trasformano in spettacoli fatti davanti ai consumatori di tempo libero?

La parola narrata ha una dimensione sacra: lo sentiamo quando, nel libro *Nisa*, l’antropologa americana M. Shostack, fa emergere dal registratore e trascrive la storia della vita di una donna Kung del Kalahari, che ha raccontato gelosie, amori, caccia ai conigli con archi di legno, raccolta di noci di mongongo. E quella donna Kung, Nisa per convenzione, sa, ha capito che il suo lavoro di memoria resterà in altri mondi e altre terre, come quello di Sherazade che raccontava, anche lei, sfidando ogni sera la morte.

In sardo, in provenzale, “*Paraula, paraulas*” significa anche parole, ma soprattutto ‘racconti’, parabole, metafore, parole che hanno un peso speciale.

Quando ascoltiamo le voci della vita non c’è spettacolo, c’è il sacro della vita umana. E per chi ascolta – come a noi capita per mestiere – è preso dalla grandezza dei racconti della vita, dalle possibilità dell’umano che in esse si schiudono [2]. Si sente che la parola è difficile, pesante, non è acqua, come nel proverbio toscano, che irride del vino acquato dei contadini: ”Acquerello e parole se ne fa quanto si vuole”.

Scriveva J.Lacan nell’apertura del suo classico e misterioso *Le parole e le cose*: “La parola salva e uccide”.

Tengo con una certa venerazione la videocassetta in cui Dina Mugnaini, ex contadina mezzadra di San Gimignano, racconta la storia della morte del suo primo figlio, e il sogno ricorrente che fa e che ci dice ancora quarant’anni dopo da quell’evento riaprendo la cicatrice che c’è nella sua anima. Racconto che uscendo dall’angoscia solitaria del dolore e comunicandosi a noi, a me, si è fatto possibile storia pubblica. Oggi che Dina è morta quel racconto fa parte del grande camposanto di narrazioni che è la memoria di chiunque di noi sia fatto di ricordi, come io sono.

Se il racconto si allontana dalle serate della veglia [3] contadina, dalla trasmissione dei nonni verso i nipoti, dai monumenti e dai giuramenti, e si fa palcoscenico forse si perderà il dialogo che ha con la vita e con la morte.

Riconosco nella voce di Ascanio Celestini che mi parla da un CD lo stile dei narratori a veglia dei miei studi sulla fiabistica, anche i miei nipoti, nati con il videoregistratore e il computer colgono ‘l’evento della voce’, ma il suo racconto acquista senso se raccontiamo anche noi ai nipoti, se la parola spettacolo riattiva la parola familiare, generazionale, che sta nelle strutture e nelle intercapedini della vita quotidiana. Ascolto la voce di Elisabetta Salvatori che in Toscana si è proposta come narratrice per eredità femminile di nonna, la sua voce, che incanta adulti e pubblico esigente, parla anche delle stragi di Sant’Anna, parla dell’emigrazione, dei contadini, parla con altre voci , valorizza altre voci. In un saggio dedicato a Bruno Bettelheim, e al suo *Il mondo incantato*, anni fa scrivevo che è finito il tempo di interpretare le fiabe e che è tornato il tempo di raccontarle [4]. Qualsiasi attività culturale, che non abbia come scopo la restituzione della parola e del racconto ai protagonisti della vita, è ambigua. Rischia di avere odore di narcisismo e di diritti d’autore, di individualismo e di vendite, di guadagno e di lavoro. Cose non certo negative in sé, ma solo nel momento in cui lo ‘storytelling’ diventasse circuito specializzato, riservato, sottratto, non impegnato nella restituzione e valorizzazione delle fonti alle fonti. Nel dirlo riprendo, interamente cambiato in quasi tutto il mondo, il programma che fu di Gianni Bosio e dell’originario progetto del Canzoniere Italiano e poi dell’Istituto De Martino, che era quello di restituire alle classi non egemoniche le proprie forme di espressione, sottraendole sia alla dimenticanza che al mercato, mantenendo vivo il pluralismo creativo delle forme, salvandolo dal destino dei vini costretti alla ‘pastorizzazione’. Mi piacerebbe che voci come quella di Celestini e di Salvatori facessero da mediatrici delle migliaia di voci che non si esprimono nelle famiglie, nel sistema mediatico, nella trasmissione della conoscenza.

2. Il museo in corpo

Mi piace anche il Museo di Palazzo Vecchio, dove trovi Lorenzo de’ Medici che fa quattro chiacchiere con te e magari ti dice che non ha l’acqua in casa e cosa mangia. E’ un problema di comunicazione della differenza storica quello che gli attori che fanno le veci di Lorenzo affrontano. Ma non è quella l’unica strada della comunicazione museale. Con molte discussioni, ma infine con largo consenso, la sperimentazione di una forma importante di comunicazione è stata fatta al Museo della Resistenza di Fosdinovo, da Studio Azzurro, o al Museo della Resistenza di Torino da un altro soggetto che allestisce musei comunicativi, è la scelta di dare la voce ai protagonisti, con i volti dei narratori su grandi schermi, in dialogo elettronico diretto col visitatore. Dagli schermi ci parlano uomini e donne e parlano di sé a vent’anni, a quindici, a trenta, raccontano di montagne, morti, scontri, giuramenti fatti da loro, non da attori che ne facciano le veci.

Li sentiamo vicini. Ascoltiamo, stupiti, la vita. Il signor Riva nel MEAB, Museo Etnografico dell’Alta Brianza, comunica il suo museo come se lo avesse nel corpo. Parla delle cose esposte come di pezzi della sua vita. “*I bachi da seta li mettevamo nel corpo per tenerli caldi, le donne nel seno, e anche noi bambini qualche volta nelle vesti*” . Ci disgusta a volte la verità di quelle vite lontane, ma la guida ci aiuta a passare il ponte col passato, a vederlo fatto di bambini, di donne, di progetti. Mi colpisce che Riva abbia il museo nel corpo, ma il museo in quanto memoria del tempo è incorporato, la memoria è corpo. Forse anche per questo il racconto

della vita dà stupore, perché si coglie che è nel corpo, che lascia cicatrici, che la luce degli occhi di chi racconta viene cambiata dalle cose che la bocca racconta e che vengono dalle vene, dai polmoni, dal cuore. Nelle storie di miniera, avere la miniera in corpo è la silicosi. Avere il museo in corpo è invece l'ossessione autobiografica di chi lotta contro la smemoratezza.

Il corpo è come 'posseduto' dal bisogno di racconto, come nella *Ballata del vecchio marinaio* di Coleridge tradotta - nel messaggio finale- da Primo Levi, che la fece sua:

"Dopo di allora, ad ora incerta,
Quella pena ritorna,
E se non trova chi lo ascolti
Gli brucia in petto il cuore"

Per Riva la volontà di testimonianza coincide quasi con la vita, è 'la sua malattia', nel museo c'è il tempo che sta nel fondo dei suoi ricordi del suo essere quello che è. Per me vedere il museo incorporato nella memoria del testimone è stata una esperienza forte di alterità. Quasi surrealista (la comunicazione museale moderna recupera gli scarti e i giochi di scombussolamento dei codici) perché quei bachi li vedevo addosso a Riva, alle sue donne di casa, lo vedevo impugnare la sua zappa. Ma questo mio vedere il museo attraverso la sua vita è qualcosa che ai miei occhi lo 'ri-allestisce'. La sua voce, al contrario di quelle delle audio guide (un po' professorali, neutre, con parole di gergo, lunghe) è 'paesaggio' museale, riveste gli oggetti, li anima come in un racconto di Andersen.

La visita di Riva è quasi estrema, ma dice che il Museo non comunica senza far vivere la differenza, la sofferenza, la distanza dal presente. Se non inquieta il museo finisce per essere edificante, tranquillizzante.

Nell'ultima conferenza, Irving Goffman [5], ci lasciò un messaggio critico forte sulla comunicazione dell'intellettuale come atto istituzionale, intriso di potere. E' come se Riva parlando per coloro che Bosio chiamava 'ceti non egemonici' rompesse il circuito del potere istituzionale, quello che spesso abbiamo noi 'professori'.

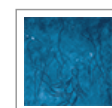
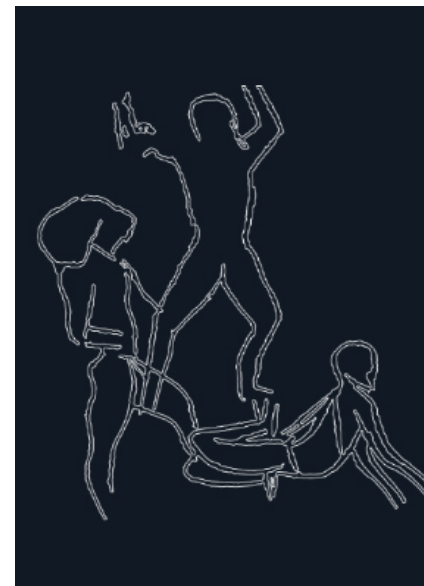
La comunicazione riuscita lascia una traccia di dolore, una ferita si riapre, il mondo appare meno concluso, e ancora aperto al fare umano.

L'esperienza più forte e surreale di comunicazione museale che mi è capitato di provare, è stato nel museo Guatelli, che non era una casa museo, ma un museo-casa, incorporava generazioni di antenati contadini mezzadri che avevano vissuto, faticato, sofferto e amato proprio lì. Ettore Guatelli ci teneva a dire anche 'amato' per non fare dei mezzadri dei marziani. Diceva che sua mamma e suo papà facendo l'amore nel pomeriggio facevano scricchiolare il letto e venivano sentiti dalla cognata arcigna e gelosa che poi rimproverava lei, e le diceva che non lavorava abbastanza. Storie di famiglie multiple co-residenti.

Nei locali, oggi parte del percorso museale Ettore diceva, e noi ripetiamo ad altri ora che è morto, qui sono nato io, qui dormivano i miei genitori, questa era la stanza dello zio Josfet, quello che all'ospedale cercava i vitelli sotto il letto, tanto era abituato a vivere in simbiosi con la stalla. Mi colpì soprattutto un giorno,
in cui transitavamo con i miei allievi di Siena a fianco della casa padronale, ed Ettore ebbe un guizzo di memoria: " *lassù, dietro le persiane della casa padronale, a due passi da quella dei contadini, c'era spesso la padrona che ci controllava, io andavo sulla strada, mi vedeva: Ettore?! Che fai Ettore?! Non andare alle noci eh! - No signora padrona vado sulla strada provinciale, mi ha chiamato lo zio…*".

In quello spazio-tempo narrativo il passato era tornato, e noi avevamo sentito l'emozione dolorosa di un bambino tornato ad aggirarsi tra i fantasmi della sua infanzia, avevamo capito il senso di limite e di servitù che un cucciolo d'uomo contadino apprendeva come normale nel crescere in quel mondo. Una sorta di dolore del tempo, di bisogno di *pietas*, di scuse per non esserci stati, per non avere protestato contro quell'ingiustizia, per noi che eravamo stati testimoni di questa improvvisa comparsa del passato nel presente. E' molto difficile fare i conti col passato storico e con le sue condizioni sociali e morali. Ma senza una 'ferita nella sensibilità' non c'è speranza.

3. Il racconto e il dolore

La mia vita di studioso, nella parte che ho trascorso nel senese e in Toscana, è stata basata per molti anni, e via via ne ho preso coscienza, sul raccogliere le voci degli altri, fare mie testimonianze di dolore e di lotta, storie di vita di donne e di uomini, ma soprattutto di donne. In questa terra, io che venivo dalla Sardegna dei minatori e dei pastori, ho imparato il valore della memoria dei contadini. Ne ho scritto largamente, ma ho ancora un debito di restituzione perché questa memoria, che ho avuto l'opportunità di ascoltare, per le caratteristiche del mio mestiere di antropologo 'ascoltatore di voci', si è inabissata nella dimenticanza. E il sospetto che dà vita alla mia riflessione è che le donne , produttrici della memoria nelle mie interviste, le donne che sole raccontano la vita, l'amore, la nascita, il dolore, siano state anche le principali protagoniste della dimenticanza. In ogni caso è facendo ricerca a Siena che ho capito che la memoria della vita quotidiana è propria delle donne, che gli uomini raccontano la leva e la guerra, la militanza e la lotta, ma non il mondo della vita. Nel mio insegnamento a Firenze ho introdotto sistematicamente le interviste ai propri nonni da parte degli studenti che fanno un secondo esame di antropologia. Esse mostrano che sono ancora vive le

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

radici contadine della Toscana, che tanti nonni erano contadini, che l'esperienza della guerra, dei tedeschi in casa, dello sfollamento, delle stragi nei paesi di campagna e di montagna è ancora una ferita aperta nella memoria, che spesso i nipoti (talora scoprono la storia dei nonni nel fare l'esame di antropologia) accolgono come una narrazione nuova e una nuova fondazione, le storie dei nonni. E' stato François Lyotard , filosofo francese della post-modernità, a parlare di 'riaprirsi della ferita' come segno della autenticità delle esperienze. **[6]**

Anche io ho incorporato qualcosa che ora sento anche mio, insieme alle storie fondatrici della mia vita mi sento 'abitato' dalle memorie dei testimoni che ho ascoltato, cui ho dato forse una promessa di 'entrare nella storia'. Sono abitato soprattutto da storie di donne, e di esse sono un emblema due grandi storie che sono diventate libri.

La storia di Dina **[7]** e la storia di Delia **[8]**, entrambe contadine mezzadre l'una a San Gimignano, e l'altra a Buonconvento, una protagonista di una lotta familiare contro la suocera che la porta a lasciare la terra, l'altra protagonista di un'esperienza militante e formativa che la porta a diventare funzionaria del Partito Comunista e deputata regionale. La prima, sollecitata dall'antropologa Valeria Di Piazza, si fa narratrice orale e la sua lingua trascritta si traduce in una sorta di letteratura vernacolare ricchissima, la seconda impara a governare la scrittura e racconta, scrivendo, la propria vita come esperienza da trasmettere, tra dolore e pudore.

Quelle storie abitano e guidano la mia memoria di studioso che tanti anni fa è venuto dal mare e che ha trascorso gli anni dei suoi studi nella nuova terra di adozione a raccogliere voci dalla memoria. Straniero, abitato da memorie native. Maschio abitato da memorie di donne . Mistero della narrazione che si fa carne e sangue.

4. Mi pregavano di raccontare

L'espressione di Ernesto De Martino nelle *Note lucane* **[9]** relativamente alla "*volontà di storia dei contadini lucani" ci ricordano i nostri temi:*

"mi pregavano di dire, di raccontare, di rendere pubblica la storia dei loro patimenti…Dite, raccontate… Essi vogliono entrare nella storia…anche nel senso che…le loro storie personali cessino di consumarsi privatamente…siano notificate al mondo, acquistino carattere pubblico…e formino così tradizione e storia" (De Martino …)

De Martino si riferisce a una Lucania anni '50 che è entrata nel mito di fondazione dell'antropologia italiana, e che resta una grande metafora della ricerca, ma che va aggiornata alla nuova democrazia antropologica e narrativa che viviamo a partire dagli anni '90 del Novecento : ci sono nuove soggettività che si esprimono autonomamente. Dare ad essi la propria voce cede il posto a dare loro direttamente la voce.

Su questo si aprono nuove riflessioni. L'antropologia tende a mettere in risalto gli 'attori sociali' e la loro 'agency' . Anche le scene del racconto e della testimonianze ne sono mutate. Resta fondamentale per me il passo di Ernesto De Martino che più volte ho definito il mio giuramento di Ippocrate:

"*Ma io entravo nelle case dei contadini pugliesi come un 'compagno', come un cercatore di uomini e di umane dimenticate istorie, che al tempo stesso spia e controlla la sua propria umanità, e che vuol rendersi partecipe, insieme agli uomini incontrati, della fondazione di un mondo migliore, in cui migliori saremmo diventati tutti, io che cercavo e loro che ritrovavo*" **[10]** (pag. 59).

Non è cambiato molto nel metodo della ricerca, nella sua etica, ma è il protagonismo dei soggetti che entra ora nel mondo globale, si fa complesso, chiede contesti critici nuovi.

Il messaggio che connette il racconto con il dolore si fa anch'esso difficile, continuamente negoziato. Vale anche per me quel che ho scritto a proposito di Ascanio Celestini, una pratica diffusa di riappropriazione della voce da parte della gente della vita quotidiana non c'è stata. Nonostante i loro libri, l'uno scritto l'altro trascritto, Delia e Dina sono rimaste nella nostra mediazione di studiosi, nella coscienza dei nostri allievi. Potevamo fare di più perché narrassero direttamente e pubblicamente? Forse potevamo. Certo è una strada che non possiamo separare da quella della loro presenza nei nostri studi, nei nostri ricordi. Il potere della "conferenza" è nella nostra voce di accademici e intellettuali, noi raccontiamo i loro racconti, come gli attori, come gli 'storytellers'. E così si confondono sono ambigui i discorsi. Chi è il Vecchio marinaio? E' Dina che ha raccontato il dolore o sono io che lo trasmetto?

Siamo ancora davanti alla figura fondativa della narrazione , la riprendiamo dall'originale e da un'altra traduzione (di Beppe Fenoglio):

Since then, at an uncertain hour,
That agony returns:
And till my ghastly tale is told
His heart within me burns

Da quel momento
A un'ora imprecisa,

Quell'agonia mi torna;
E fino a che non ho detto la mia storia
Di morti, dentro il cuore mi brucia

La traduzione di Fenoglio sembra ancora più vicina al messaggio di Levi e al nostro problema: agonia, storia di morti. Al centro sono le parole 'tale', 'storia'.

Morti, sono anche molti testimoni che hanno raccontato e che abitano le nostre memorie di studiosi. Da qualche anno l'esigenza, la missione forse , di dare una nuova pubblicità alla storia di Dina Mugnaini mi chiama all'attenzione , si fa presente. E chiama la mia attenzione a una filologia e a una filosofia delle fonti del racconto 'sociale'. Richiamare l'attenzione alle differenze, agli originali, alla scrittura popolare, al racconto della gente comune, non è ancora acquisito dalla cultura corrente. E' come se le voci comuni occupate da Raffaella Carrà, da Maurizio Costanzo, da Castagna, da Maria De Filippi, che hanno costruito il loro successo televisivo su di esse, chiedessero di far tacere il potere più forte del messaggio mediatico per essere sentite. E che solo nel silenzio di quello strumento potente di emissione possa ritrovarsi un filo, un senso, che dica anche le ambiguità, le autonomie. Dal punto di vista dei mass media e dell'editoria la voce dell'intervistato e quella dell'intervistatore studioso non hanno molta differenza di potere, sono entrambe marginali. Se la televisione tacesse si potrebbero meglio definire gli ambiti del racconto, i portavoce e le voci dirette. Ettore Guatelli ha sempre cercato di essere ascoltato in televisione, ha fatto due apparizioni da Maurizio Costanzo, e poi è uscito dalla scena. Chi vede i suoi racconti del museo girati da film maker appassionati e curiosi, vede che ha una grande presenza scenica, immediatezza e sincerità di racconto. Avrebbe 'bucato' lo schermo se lo schermo non fosse stato già occupato .

Lo storyteller professionista trasforma il racconto in consumo. Non è destino che sia così; forse può non farlo, come succede talora per le arti che la forza della vita e della morte si trasmetta per la potenza quasi sciamanica di un'opera. Ciò che dirime è il rapporto tra storia e dolore, tra racconto e ferita nella sensibilità.
La memoria senza il conflitto, senza il dolore, senza la morte diventa edulcorata e buonista, invece la storia fa salti, apre scenari drammatici.

Contro la smemoratezza e contro il passato come 'macchietta vernacolare', contro le epiche ideologiche che ricostruiscono ad hoc, che danno una idea del moderno come progresso e non come tendenza alla catastrofe, la polifonia dei racconti, la pluralità delle veglie è forse l'unica possibilità di contrasto alle voci unidirezionali che ci vengono da luoghi senza contatto con la vita.

Una studentessa dei miei corsi di Firenze che ha intervistato un prozio contadino, reticente a raccontarle la sua vita perché non si sentiva legittimato a farlo per una ricerca universitaria, dopo avere raccontato l'infanzia e il lavoro tra guerra e dopoguerra si rende conto di avere raccontato la sua storia e conclude:

"*Spero tu faccia sentire la mi storia a quarche d'uno di importante…o per lo meno a quarche d'uno perché la mi storia mai nessuno si è interessato fino a oggi…e la storia quella con la esse maiuscola e la un si fa solo con le storie di quelli belli ricchi e signoroni ma con quelli che gli hanno patito la fame come me e che di signore e un aveano proprio nulla*".

La nipote nel suo commento lo definisce un antastorie. Con i 'cantastorie' della strage di Sant'Anna di tazzema avevamo cominciato. Forse la parola 'cantastorie' (ma anche la parola 'contastorie' presente con un genere diverso ma sempre epico nella cultura popolare), richiamando alla nostra cultura 'altra', ai generi del mondo pre-moderno, viene usata per rimarcare l'alterità della narrazione, rispetto ai linguaggi comunicativi prevalenti, e viene preferita alla parola '*storytelling*', che annuncia un nuovo anglismo, dal campo semantico largo e ambiguo, almeno nel suo trasferimento nella lingua italiana.

La parola 'cantastorie' è usata in un senso metaforico ed è utile a rivendicare il radicamento delle 'umane dimenticate istorie' nel nostro *humus* culturale vitale.

Note

1] P.Clemente, F.Dei, a cura, *Poetiche e politiche del ricordo. Memoria pubblica delle stragi nazifasciste in Toscana,* Roma-Firenze, Carocci – Regione Toscana, 2005.
2] P.Clemente, *Ascoltare* in Antropologia Museale 22, 2009, *L'antropologo che intervista .Le storie della vita* in M.Pistacchi (a cura) Vive voci. L'intervista come fonte di documentazione, Roma, Donzelli, 2010.
3] F.Mugnaini, *La mazzasprunigliola . La tradizione del racconto nel Chianti senese*, L'Harmattan Italia, Torino, 1999.
4] P. Clemente, *L'undicesima glossa: racconti sul raccontare*, in V.Ongini, a cura, *Chi vuole fiabe, Chi vuole? Voci e narrazioni di qui e d'altrove*, Firenze, Idest, 2002.
5] I.Goffman, *La conferenza in Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987.
6] F. Lyotard, *Glossa sulla resistenza in Il postmoderno spiegato ai bambini* , Milano, Feltrinelli, 1987.
7] Valeria Di Piazza, Dina Mugnaini, *Io so' nata a Santa Lucia.Il racconto autobiografico di una donna toscana tra mondo contadino e società d'oggi*, Castelfiorentino, Società storica della Valdelsa, 1988.
8] Delia Meiattini, *Le barriere invisibili, storia di una donna contadina dalla terra alla politica*, Siena, Tipografia senese, Comitato di Ente PO Comune di Siena, 1997.
9] E. De Martino, *Furore simbolo valore*, Milano, Feltrinelli, 1980.

Home | Rivista M@gm@ | Quaderni M@gm@ | Portale Analisi Qualitativa | Forum Analisi Qualitativa | Advertising | Accesso Riservato

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

HOME M@GM@ LANGUAGE REDAZIONE ARCHIVIO CREDITI

ENHANCED BY Google

Home M@GM@ » Vol.8 n.2 2010 » Marco Ius "Il diritto alla propria storia: una riflessione intorno a resilienza, educazione e racconto di sé"

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

IL DIRITTO ALLA PROPRIA STORIA: UNA RIFLESSIONE INTORNO A RESILIENZA, EDUCAZIONE E RACCONTO DI SÉ

Marco Ius

m_ius@yahoo.it
Dottore in Scienze dell'Educazione. Ricercatore e Dottorando in Scienze Pedagogiche.Specializzato in Counseling educativo. Università di Padova. Dipartimento di Scienze dell'educazione.

Il concetto di resilienza: cenni teorici

Il concetto di resilienza, che in fisica definisce la capacità di un corpo di assorbire un urto senza rompersi, viene definito dalle scienze umane come la capacità dimostrata da alcune persone di riprendere un certo sviluppo e di condurre una vita positiva, in modo socialmente accettabile, nonostante l'aver fatto esperienza di gravi situazioni di stress o di trauma che potrebbero condurre ad un esito negativo ed eventualmente allo sviluppo di una psicopatologia (Vanistendael, 1998; Rutter, 2000).

Questa definizione se da una parte, con probabile facilità, richiama alla memoria volti e storie di persone incontrate o di personaggi di cui si è letto o si è sentito in un racconto, dall'altra esplicita nella terminologia utilizzata la complessità e la polisemicità propria del concetto di resilienza. Infatti, pur riscontrando nella quotidianità espressioni di piacevole sorpresa, stupore e soddisfazioni di fronte a nitide biografie di successo il cui inizio è stato caratterizzato da situazioni difficili e che lo hanno messo duramente alla prova, la visione appare maggiormente offuscata quando ci si interroga da una prospettiva prettamente scientifica su quali siano state le condizioni che hanno permesso alla persona di sviluppare tale successo nonostante la vulnerabilità, e soprattutto quando ci si affida al compito di identificare e comprendere che cosa significhi a livello micro e macro: vita positiva, socialmente accettabile, situazioni di stress o trauma, esiti negativi.

Ciò che ci sembra importante evidenziare è che il concetto di resilienza:
- per essere definito richiede la presenza di un vissuto traumatico (DSM IV, 1994) che rappresenta un rischio per lo sviluppo futuro, e il doing ok, cioè mostrare un buon funzionamento e un esito di vita definibile non come patologia ma come un livello di stabilità e di benessere emotivo, familiare, lavorativo, finanziario, e di partecipazione attiva alla vita della comunità (Masten, Powel, 2003);
- identifica un processo di adattamento positivo (sviluppo, evoluzione, continuo cambiamento) e non del solo ottenimento di un risultato-prodotto.

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.8 n.2 2010
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

É da collocarsi entro una visione contro il determinismo "problema-malattia" che assume una prospettiva salutogenetica focalizzata sui fattori protettivi, sulle risorse e sull'empowerment, piuttosto che una prospettiva clinica e patogenetica, nella quale il focus principale è l'aspetto patologico centrato sulle debolezze (Taylor, 2004). Occorre dunque modificare le classiche concezioni sul rischio, vale a dire la prospettiva della causalità diretta e quella della causalità multifattoriale. Sul piano teorico porta a concludere che qualsiasi agente causale preso singolarmente o in associazione con altri non produce spiegazioni soddisfacenti sulla dinamica che s'innesca tra eventi critici e reazioni degli individui. Sul piano empirico, induce a riflettere sul fatto che un'analisi basata solo sulle condizioni di rischio o di potenziale rischio, non consentirebbe di accorgersi o di comprendere la natura della resilienza e indurrebbe un'incresciosa sottostima di eventuali abilità o potenzialità degli individui, che resterebbero occulte e non adeguatamente valorizzate (Di Blasio, 2005, p. 27).

Pur nella consapevolezza di essere di fronte ad un processo complesso, da comprendersi in termini di causalità lineare, ci chiediamo quali siano, dunque, le condizioni che possono contribuire alla ripresa delle persone. La ricerca empirica ha finora individuato molti fattori definiti "protettivi" e sintetizzabili come segue, secondo la tripartizione proposta da Garmezy (1985) e poi ampliata a partire dal contributo di altre ricerche:

1) Fattori individuali: buone capacità intellettive; buone capacità sociali (il bambino/ragazzo ha facilità ad entrare in contatto con gli altri, coetanei e adulti, e a mantenere queste relazioni) competenze comunicative, empatia (la capacità di mettersi nei panni dell'altro e di comprendere la sua storia), autostima (ha fiducia in sé ed è sicuro dei propri comportamenti), senso di autoefficacia, auto consapevolezza, ottimismo; abilità di coping; senso dell'umorismo.

2) Fattori familiari: struttura educativa adeguata, chiarezza e coerenza nelle regole sempre allineate alle capacità e all'età dei figli, clima familiare affettuoso e caldo (ambiente gradevole nella famiglia, scambi affettivi frequenti), interazione positiva con il bambino/ragazzo (fare attività insieme, trascorrere momenti piacevoli sia nella quotidianità, sia in situazioni particolari; l'adesione ad un sistema di riferimento valoriale e ad un "credo familiare" che permette di essere permeati da una dimensione etica. In altre parole, quindi, la presenza di equilibrio tra aspetti affettivi e normativi, e un buon attaccamento.

3) Fattori ambientali: la presenza di una ricca rete sociale di pari (amici, vicini, compagni di classe, ecc.); la presenza di un adulto significativo al di fuori della famiglia (insegnante, educatore, vicino di casa, parente, animatore, sacerdote, ecc.) con il quale stabilire una relazione continua, utile e di sostegno; il sostegno ai genitori nel compito di educare i figli ricevuto attraverso la rete formale e informale dei servizi (vicini, scuola, servizi, parrocchia, ecc.) – sostegno alla genitorialità; il vivere in un contesto comunitario che presenta buone relazioni informali e permette la partecipazione ad una struttura sociale positiva; il disporre di ambiente scolastico attento e di adeguato successo scolastico.

Per comprendere in modo più approfondito tali fattori e soprattutto l'interconnessione tra questi, la condizione di vulnerabilità vissuta e la singolarità della persona che la vive, è necessario inoltre considerare che tali fattori sono da collocare negli assi spaziale e temporale di ciascuna traiettoria biografica. Come precedentemente evidenziato, la letteratura mostra, infatti, il crescente riconoscimento della resilienza come processo multidimensionale e multideterminato, che avviene grazie a transazioni dentro e tra livelli multipli nel corso del tempo (Walsh, 1998). La teoria dell'Ecologia dello sviluppo umano con il suo profilo topologico a sistemi concentrici recentemente ampliato con l'attenzione al cronosistema (Bronfenbrenner, 1979, 2005) suggerisce di orientare eventi, reazioni e sviluppi entro il contesto fisico, sociale e temporale di ciascun individuo. Per comprendere sia l'impatto del trauma, sia l'eventuale risposta resiliente a breve e a lungo termine, è necessario pertanto considerare che entrambi si manifestano in una cornice di età, fase di sviluppo, condizioni e opportunità di vita (individuo-famiglia-società) e che questi parametri contestuali possono modificarsi nei tempi prima-durante-dopo l'evento traumatico (Parens, 2008).

Racconto e memoria colonne portanti della resilienza

Un elemento di particolare importanza emerso dagli studi sulla resilienza consiste nel binomio racconto-memoria. Sembra, infatti, che non sia tanto la natura del trauma a determinare la risposta di sviluppo successiva ad esso, quanto il modo in cui quel trauma viene ricordato e raccontato.

La relazione tra memoria e racconto sembra dunque cruciale, tanto da portare Cyrulnik, uno dei più noti studiosi del tema, a ritenere che la resilienza sia una particolare modalità di elaborazione narrativa e condivisa del trauma vissuto:

Ciò che caratterizza la condizione umana è la memoria semantica, la memoria del racconto intimo che ci si fa, quando, nella propria solitudine, ci si racconta la propria ferita, cosa ci è successo, e lì ci si può rendere prigionieri del proprio passato. Ma dal momento in cui noi parliamo, o in cui possiamo condividere il racconto della nostra identità narrativa, quando possiamo dire «io so che sono così perché mi è successa quella cosa» e possiamo condividere con delle parole ciò che è successo, noi ridiveniamo un po' padroni del nostro passato. Lo possiamo rimaneggiare con le parole e indirizzare ad altri. Un racconto intimo condiviso può trasformare una prova in gloria se si fa di un ferito un eroe o in vergogna se lo si trasforma in una vittima (Cyrulnik, 2004a, p 27).

Il dare parola alla propria storia all'interno di una situazione relazionale, nella quale l'altro offre spazio e tempo per accogliere tale racconto, permette dunque di ri-attribuirle senso e significato al fine di non immobilizzarsi o errare senza meta rinchiusi nei confini della difficoltà (Frankl, 1972), ma di trovare un contesto in cui riattivarsi con i "perché" da chiedersi e rispondersi, grazie ai quali ritrovare la propria umanità (Cyrulnik, 2004a).

Seguendo il pensiero di Bruner (1986), secondo il quale la narrazione è una forma di costruzione della realtà, gli eventi narrati vengono intessuti in una trama che si fa unica e intenzionale in ciascun racconto e che esprime non l'identità assoluta, ma una rappresentazione, un'immagine dell'identità della persona in quel preciso momento del racconto, in quel determinato punto del suo cammino di vita. Il racconto diventa dunque un momento intenzionale nel quale attraverso l'esplicitazione del proprio percorso biografico si possono riprendere le redini su un reale [che] fissa nel nostro cervello una memoria che ci governa implicitamente. Senza saperlo possiamo elaborare la rappresentazione per tutto il tempo della nostra vita e trasformare la realtà per farne delle meraviglie o degli orrori, delle felicità o delle tristezze, delle benedizioni e delle maledizioni. [...] il trauma esiste nel reale e persiste nella memoria, ma i nostri strumenti verbali, affettivi e culturali ci danno il potere di rimaneggiare la rappresentazione, costituendo così un precedente per la resilienza. (Cyrulnik, 2004a, p. 56-57)

Si tratta dunque di una memoria e di un racconto che pur appartenendo alla persona protagonista, si sviluppano in un contesto relazionale e non possono mai prescindere da esso, tanto da ritenere che è proprio il modo con cui il contesto sociale e la persona stessa definiscono la situazione a favorire lo sviluppo di un trauma entro una visione di sé negativa o perdente, o di un'elaborazione positiva e vincente (Cyrulnik, 2003). La narrazione e l'elaborazione si sviluppa dunque su due binari che avanzano nel cronosistema e si influenzano e definiscono reciprocamente: da un lato sul modello operativo interno di ciascun individuo, che nel suo essere in costante divenire può rielaborare il suo racconto per cambiare il significato attribuito ai fatti, dall'altro sul modello operativo esterno del sistema sociale, attraverso il quale la società manifesta il proprio modo di rappresentare i suoi membri, le loro storie, e il suo essere comunità: un modello che come per i singoli può essere narrato, elaborato e modificato (Cyrulnik, 2008).

Una ricerca su educazione e resilienza a partire da 21 storie di bambini sopravvissuti alla Shoah

In questa sede presenteremo alcune riflessioni sviluppate a partire da un ricerca qualitativa sui percorsi resilienti di 21 bambini sopravvissuti alla Shoah,in particolare i bambini nascosti, quei bambini che per essere salvati durante la Shoah sono stati nascosti dai propri genitori in altre famiglie, orfanotrofi, conventi o che si sono nascosti autonomamente (Milani, Ius, 2010). L'obiettivo dell'indagine è consistito nel focalizzarci sulle traiettorie biografiche di un gruppo di persone e in particolare sul loro percorso educativo al fine di cogliere e comprendere quali fattori educativi hanno permesso a ciascuno di procedere nel loro percorso di crescita e di resilienza. L'ipotesi sottostante consisteva nel ritenere che tali condizioni educative possono oggi essere riflettute dagli educatori e gli operatori sociali che lavorano con i bambini e le famiglie, soprattutto quelli in situazione di vulnerabilità nelle quali i bambini vengono collocati all'esterno della propria famiglia d'origine, per progettare interventi e percorsi intenzionali che mirano a promuovere resilienza in un contesto "ecologicamente ampio" nel quale vengono utilizzate il più possibile tutte le risorse presenti e a disposizione.

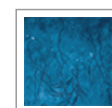
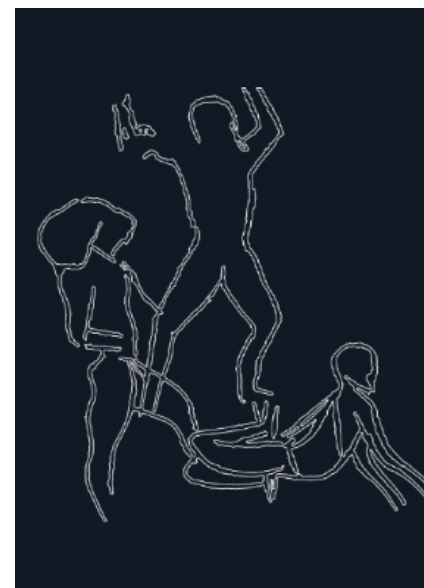
DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

Il percorso di ricerca è consistito dunque nel raccogliere, ricostruire ed effettuare l'analisi longitudinale delle traiettorie biografiche di un gruppo di persone, ponendoci di fronte alla Storia della Shoah e dei sopravvissuti non con l'intento di impararla e insegnarla dal punto di vista storico né per tramandarne la memoria, ma con l'atteggiamento di voler apprendere da essa, imparando qualcosa dalla singolarità e unicità di ogni storia incontrata.

Per comporre il gruppo d'indagine, sono stati cercati "bambini sopravvissuti", cioè quei sopravvissuti che hanno vissuto la Shoah in un'età che varia dai pochi mesi ai 15 anni (Kangisser, 2005) le cui esperienze biografiche potevano essere collocate entro la cornice semantica della resilienza. Infatti se da un lato, ciascuna delle persone incontrate è stata scelta per aver fatto esperienza del nascondiglio (nascondere se stessi fisicamente e/o nascondere la propria identità) e della separazione temporanea e/o permanente dalla famiglia di origine sia fisica che relazionale (da tutta la famiglia, un genitore e/o dal proprio contesto sociale; condizione che mostra come l'evento traumatico abbia creato una rottura con il passato dividendo la linea biografica), dall'altro le loro vite non presentano esiti psicopatologici. Infatti, nonostante l'aver vissuto eventi traumatici, la loro condizione attuale può essere descritta in termini di stabilità emotiva, familiare, lavorativa ed economica, accompagnata da un attivo coinvolgimento all'interno della propria comunità sociale di appartenenza. Elementi che evidenziano, inoltre, la loro generatività (Erikson, 1982; McAdams, De St. Aubin, Kim, 2004). Visto che l'interesse di ricerca era incentrato sulla percezione di ciascuno a proposito della propria vicenda biografica, e non su una valutazione esterna della resilienza personale, le persone sono state scelte in quanto considerano se stesse resilienti – rappresentazione personale e, in aggiunta, sono riconosciute resilienti – rappresentazione sociale – dalle persone del loro contesto sociale e della loro comunità. È stato infatti grazie a queste ultime e in particolare all'incontro con studiosi e responsabili delle relazioni con i sopravvissuti di musei e fondazioni che gli intervistati sono stati contattati.

Dal punto di vista metodologico, il metodo narrativo (Shapiro, 2008) e lo strumento intervista

semistrutturata (Mantovani, 1998) sono sembrati essere particolarmente adatti a stabilire una significativa coerenza interna tra metodo e oggetto di ricerca per due ordini di ragioni. Il primo relativo alla ricerca in educazione porta ad evidenziare la rilevanza che l'approccio auto-biografico, e quindi il lavoro con le storie di vita, assume in quanto oltre ad essere efficace nella raccolta dei dati da analizzare, permette alle persone soggetti della ricerca di riflettere, attraverso la narrazione, sul proprio percorso biografico e di comprenderlo (Demetrio, 1992, 1996). Il secondo riferisce al concetto di resilienza, e a come la possibilità di raccontare la propria storia e di essere ascoltati sia proprio uno dei fattori protettivi della resilienza (Cyrulnik, 2004b). Dunque, se da una parte sono state incontrate le storie di vita dei bambini sopravvissuti, contemporaneamente dall'altro si è offerta loro un'occasione di riflessività sulla propria vicenda biografica attraverso un'intervista nella quale gli intervistati sono stati sollecitati a raccontare sia alcune vicende, sia a riportare il senso che esse hanno avuto nella loro vita e come tale senso si sia sviluppato nel tempo.

Il diritto alla storia in educazione

Non potendo in questa sede dare conto per esteso dei risultati della ricerca che rimandiamo ad altra sede (Milani, Ius, 2010) e consapevoli della non generalizzabilità dei risultati, ci limiteremo a presentare alcune brevi considerazioni, suscitate dall'analisi dei dati, a proposito del diritto alla "storia" in educazione e nella ricerca educativa. Tali considerazioni, pur essendo scaturite entro una cornice riferita alle situazioni in cui i bambini vengono collocati all'esterno della propria famiglia a causa delle difficoltà presenti nel loro contesto, sembrano poter essere estese nel contesto ampio dell'educazione e offrirci un piccolo contributo utile a riflettere sul come conferire "educabilità" alle relazioni educative nei vari contesti (famiglia, scuola, società).

Ciascuno degli intervistati ha mostrato che, nonostante la propria linea biografica sia stata recisa, anche più volte, con esperienze di separazione, (e la protezione da parte delle famiglie "affidatarie", la riunificazione con la propria famiglia e l'esperienza dell'emigrazione abbia costretti in doppie o triple appartenenze familiari, sociali e culturali), sia comunque possibile giungere a un'identità adulta integrata, soprattutto grazie al permesso di conoscere, comprendere e raccontare la propria storia. In alcuni casi sono state evitate cesure biografiche grazie ad una conservazione e un mantenimento, seppur minimi, dei legami precedenti (es. i genitori affidatari di una bambina di tre anni, le ricordavano di pregare per una donna, la madre, per mantenere in lei il sentimento di qualcuno di significativo oltre a loro) oppure tali cesure sono state colmate con una ricerca sulle proprie radici e la propria famiglia a seguito della guerra. Ciò che sembra essere stato fondamentale è la presenza di qualche adulto significativo, il tutore di resilienza (Cyrulnik, 2004c) che è stato d'aiuto nel saldare e organizzare, nel tempo e nel senso, i pezzi della propria storia in un unico racconto (Identità Narrativa, Ricoeur, 1983-85) in tutte o alcune fasi della vita. Si osservi, infatti, che per gli intervistati la possibilità di raccontare la propria storia e vederla riconosciuta ufficialmente, anche a livello istituzionale, nel proprio contesto sociale allargato, è un fenomeno recente in quanto nella maggior parte dei casi è stato solo a partire dagli anni Novanta che il modello operativo esterno della società ha accolto, promosso e sostenuto il racconto dei bambini sopravvissuti e in particolare di quelli nascosti (Kangisser, 2005).

A partire dalle traiettorie biografiche analizzate, sembra confermarsi da un lato l'importanza del diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia (art.1/L.149) (il disporre di un "buon inizio" nella propria famiglia risulta, infatti, essere un fattore protettivo di indubbia rilevanza per lo sviluppo successivo di resilienza – il diritto alla famiglia); dall'altro, si evince che la perdita di un riferimento affettivo importante, seppur nelle difficoltà che essa comporta, non sia cruciale quando si aiuta il bambino a intraprendere un percorso narrativo sensato (Frankl, 1972) della propria storia e al poterla conoscere, ricordare, unire e integrare – il diritto alla storia (Moro, 2007) – grazie alla presenza di altri adulti che diventano significativi.

I professionisti che operano con ruolo educativo possono dunque fungere da tutori intenzionali di resilienza (Ius, Milani, 2010), adoperandosi nel proprio lavoro al fine di:
- divenire quell'adulto significativo ponendosi di fronte al volto dei bambini in difficoltà per offrire loro un contesto relazionale di ascolto e di sostegno della narrazione delle loro storie, e garantire le condizioni affinché sia loro possibile rappresentarle a partire dalle risorse, attraverso un lessico positivo e una semantica progettuale che nell'unicità di ciascuno apra alla speranza verso il futuro e che evidenzi l'imprescindibilità dell'educare anche dove le circostanze sembrano decretare che l'unico esito rimasto per l'educazione sia la fine (Demetrio, 2009);
- divenire un significativo operatore sociale di cambiamento che attraverso la propria presenza e la propria professionalità operi in contesti formali e informali in cui i bambini vivono, mantenendo costante l'attenzione su come il sistema ecologico racconta se stesso e sulle rappresentazioni che i vari sistemi danno delle diverse situazioni delle persone, e che da una parte aiuti le comunità e la società ad esplicitare ed elaborare il proprio modello operativo esterno per poter offrire alle storie di coloro che vivono in difficoltà rappresentazioni che aprono alla resilienza, e dall'altra sia soprattutto di sostegno affinché gli adulti possano diventare significativi per i bambini con i quali vivono e si relazionano (genitori, genitori affidatari, educatori, insegnanti, familiari, allenatori sportivi, animatori, sacerdoti, ecc.).

Se, dunque, la storia rappresenta un diritto nel percorso educativo di ciascuno, riteniamo interessante sottolineare che anche il versante della ricerca educativa possa essere investito di tale diritto, soprattutto per quanto concerne la ricerca qualitativa nel tema della resilienza. La prima attenzione di sfondo che pare di poter proporre al ricercatore consiste dunque nel garantire all'intervistato uno spazio, un tempo e una relazione di racconto della storia, in cui la persona possa trovarsi di fronte al volto dell'altro (Levinas, 1961),

sentendosi ascoltata e tutorizzata in una relazione mossa da una coerenza tra metodo, soggetti e oggetto di ricerca. Oltre a questa che vede il ricercatore come "raccoglitore di storie", si ponga l'attenzione su come la fase del "raccontare" le storie raccolte (testi, saggi, incontri, lezioni, ecc.) sia cruciale. Il ricercatore diviene infatti operatore di cambiamento sociale grazie al proprio lavoro perché nel suo essere narratore di storie può fungere da modello, in chi ascolta, per la narrazione della propria storia, e soprattutto perché i risultati della ricerca e la modalità con cui le voci vengono presentate possono sostenere la società e i suoi membri nel divenire consapevoli della propria rappresentazione sociale e dunque modificarla al fine di trasformare la propria storia di prigionia, in una traiettoria di liberazione (Cyrulnik, 2005).

Bibliografia

American Psychiatric Association (1994), DSM IV, Milano, Masson.
Bronfenbrenner, U. (1979), Ecologia dello sviluppo umano. Tr. it. il Mulino, Bologna 1986.
Bronfenbrenner, U. (2005), Rendere umani gli umani. Tr. it. Erickson, Trento 2010.
Bruner, J. (1986), La mente a più dimensioni. Tr. it. Laterza, Roma-Bari 1993
Cyrulnik, B. (1999), Il dolore meraviglioso. Tr. it. Frassinelli, Milano 2000.
Cyrulnik, B. (2001), I brutti anatroccoli. Le paure che ci aiutano a crescere. Tr. it. Frassinelli, Milano 2002.
Cyrulnik, B. (2003), Il coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità. Tr. it. Frassinelli, Milano 2004.
Cyrulnik, B. (2004a), Parlare d'amore sull'orlo dell'abisso. Tr. it. Frassinelli, Milano 2005.
Cyrulnik, B. (2004b), "Il reale e la sua rappresentazione. I requisiti della resilienza". Tr. it. in Cyrulnik, B., Malaguti, E. (a cura di), Costruire la resilienza. Erickson, Trento 2005, pp. 47-57.
Cyrulnik, B. (2004c), "Abbandono e tutori di resilienza". Tr. it. in Cyrulnik, B., Malaguti, E. (a cura di), Costruire la resilienza. Erickson, Trento 2005, pp.59-64.
Cyrulnik, B. (2005), "La bientraitance contextualisèe". In Desmet, H., Pourtois, J.P. (a cura di), Culture et bientraitance. De Boek, Bruxelles, pp.35-36.
Cyrulnik, B. (2008a), "Children in war and their resilience". In Parens, H., Blum, H.P., Akhtar, S. (a cura di), The Unbroken Soul. Tragedy, Trauma, and Resilience. Jason Aronson, Lanham, pp. 21-36.
Cyrulnik, B. (2008b), Autobiografia di uno spaventapasseri. Cortina, Milano 2009.
Demetrio, D. (1992), Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione, Firenze, La Nuova Italia.
Demetrio, D. (1996), Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Milano, Cortina.
Demetrio, D. (2009), L'educazione non è finita. Raffaello Cortina, Milano.
Di Blasio, P. (a cura di) (2005), Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali. Unicopli, Milano.
Erikson, E.H. (1987), I cicli della vita. Continuità e mutamenti. Tr. it. Armando, Roma 1999
Frankl, V.E. (1972), Alla ricerca di un significato della vita. Per una psicoterapia riumanizzata. Tr. it. Mursia, Milano, 1990.
Garmezy, N. (1985), "Stress-resistant children: The search for protective factors". In Stevenson J.E. (a cura di), Recent research in developmental psychopathology, Pergamon Press, Oxford, pp.213-233.
Ius, M., Milani P. (2009), "Resilienza e bambini separati dalla propria famiglia d'origine. Una ricerca su 21 bambini nascosti sopravvissuti alla Shoah". In Rivista di Studi Familiari, 14, 2, pp.128-144.
Ius, M., Milani, P. (2010), "L'educatore come tutore intenzionale di resilienza. Riflessioni pedagogiche a partire da una ricerca su un gruppo di bambini nascosti sopravvissuti alla Shoah". In Studium Educationis. (in stampa)
Kangisser, C.S. (2005), Child survivors of the Holocaust in Israel. Social Dynamics and Post-War Experiences: Finding Their Voice. Sussex Academic Press, Brighton - Portland.
Levinas E. (1961). Totalità e infinito. Milano, Jaka Book, 1981.
Mantovani S. (a cura di) (1998). La ricerca sul campo in educazione. Milano, Mondadori.
Masten, A.S., Powell, J.L. (2003), "A resilience framework for research, policy, and practice". In Luthar, S., S. (a cura di), Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge University Press, New York, pp. 1-25.
Mc Adams, D.P., De St. Aubin, E., Kim, T.C. (2004), The Generative Society: Caring for Future Generations. American Psychological Association, Washington (DC).
Milani, P., Ius, M. (2010). Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza. Milano, Cortina. (in stampa)
Moro, M.R. (2007), Maternità e amore. Quello di cui hanno bisogno i bambini per crescere bene qui e altrove. Tr. it. Frassinelli, Milano 2008.
Parens, H. (2008), "An authobiographycal study of resilience: Healing from the Holocaust". In Parens, H., Blum, H.P., Akhtar S. (a cura di), The unbroken soul. Tragedy, trauma, and resilience. Jason Aronson, Lanham, pp. 85-116.
Ricoeur, P. (1983-1985), Tempo e racconto. Tr. it. Jaka Book, Milano 1986-1988.
Rutter, M. (2000), "Resilience reconsidered: conceptual consideration, empirical findings, and policy implication". In Shonkoff, J.P., Meisels, S.J. (a cura di), Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge University Press, New York, pp. 651-678.
Shapiro, B. (2008), "Resilience, sublimation, and healing. Reaction to a personal narrative". In Parens, H., Blum, H.P., Akhtar, S. (a cura di), The unbroken soul. Tragedy, trauma, and resilience. Jason Aronson, Lanham, pp. 117-127.
Taylor, J. S. (2004). Salutogenesis as a framework for child protection: literature review. Journal for advanced Nursing. 45 (6), 633-643.
Vanistendael, S. (1998), Growth in the Muddle of Life. Resilience Building on peoples strengths. bice,

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

EDUCARE ALLA CITTADINANZA DIALOGANDO: IL RUOLO DEL CURRICULUM IMPLICITO

Diego Di Masi

diegodimasi@gmail.com
Dottorando in Scienze Pedagogiche, dell'educazione e della formazione. Dipartimento Scienze dell'educazione. Università di Padova.

Chi decide qualcosa senza aver sentito l'altra parte,
ammesso che abbia deciso la cosa giusta, non è stato giusto. (Seneca)

Con la legge n° 169 del 30 ottobre 2008, si introduce nella scuola l'insegnamento Cittadinanza e Costituzione. Questa nuova legge - in continuità con quelle precedenti, che dal 1958 hanno cercato di strutturare una disciplina che avesse come obiettivo l'educazione del cittadino - definisce, oltre al monte ore, anche gli obiettivi di apprendimento e le situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali acquisite dall'alunno. Nel momento in cui l'educazione alla cittadinanza diventa una materia autonoma dalle altre (con un orario, un programma e con la possibilità di contribuire alla valutazione dell'alunno con un voto proprio), come ogni altro percorso educativo, soprattutto quando inserito in una struttura disciplinare, può essere letta sia nella sua dimensione di curriculum esplicito: insieme dei contenuti disciplinari che devono essere appresi dall'allievo, che come curriculum implicito: il contesto relazionale e clima scolastico, dentro il quale tale percorso di sviluppa.

In questo articolo presento una riflessione sul tema dell'educazione alla cittadinanza come percorso educativo che intende superare l'enfasi sul curriculum esplicito, che rischia di ridurre l'esercizio della cittadinanza alle sole conoscenze di carattere giuridico/istituzionale (sapere quali sono le diverse cariche dello Stato, sapere qual è l'iter di una legge, ...), per valorizzare il ruolo del curriculum implicito nella formazione del cittadino.

Sostenere le ragioni a favore del curriculum implicito, ovvero l'insieme delle relazioni interne all'ambiente scolastico, la cultura e il clima della scuola in generale e della classe, non significa ridurre o sminuire il ruolo del curriculum esplicito, che è e rimane fondamentale. È necessario sostenere le ragioni del curriculum implicito perché oltre al "sapere" e al "saper fare", l'educazione alla cittadinanza si pone come finalità educativa il "saper essere", obiettivo che rende necessario pensare percorsi che favoriscano esperienze di partecipazione ed esercizio della democrazia. Democrazia che va dunque intesa, non solo come forma di governo, ma come procedura che struttura il contesto, come metodologia da seguire per prendere delle decisioni collettive. (Bobbio, 1985).

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.8 n.2 2010
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

L'obiettivo di questo articolo è proporre una riflessione per pensare interventi educativi per l'educazione alla cittadinanza mirati al potenziamento del curriculum implicito che metta al centro l'attività del filosofare [1] a scuola e che privilegi il dialogo e l'esperienza filosofica in chiave formativa. In una impostazione, che interpreta la democrazia come partecipazione a pubbliche deliberazioni (Crocker, 2006), trasformare la classe in una comunità di ricerca filosofica, basata sul pensiero critico, creativo, valoriale (Lipman 2003) e sull' appropriazione di competenze argomentative (Santi, 2006a), diventa un'occasione per promuovere contesti e metodologie di lavoro, utili alla costruzione di consenso ragionevole e propedeutiche alla formazione di cittadini capaci di partecipare in modo autentico a processi volti alla "giusta" deliberazione.

D'altra parte, come sostiene Audigier, le abilità argomentative e quelle riflessive costituiscono quelle competenze civiche di tipo procedurale, che lo stesso Parlamento Europeo e il Consiglio raccomandano di perseguire per "dotare le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica." (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006).

A partire dalla lettura del Protagora di Platone e prendendo spunto dal dialogo tra Socrate e Protagora circa la possibilità o meno di insegnare la virtù politica, presenterò alcune riflessioni relative alle competenze necessarie all'esercizio autonomo del diritto alla cittadinanza che possono essere acquisite attraverso la pratica della discussione filosofica in comunità di ricerca [2].

L'importanza del curriculum implicito può essere interpretato attraverso l'analogia che è possibile ricavare dalla lettura del Protagora, uno dei dialogo platonici dedicati all'insegnabilità delle virtù politiche. L'analogia risiede nel fatto che dalla lettura del dialogo è possibile far emergere un'enfasi della procedura e del contesto sul contenuto, in particolare della modalità di discussione sulla virtù sulla definizione di ciò che è virtuoso.

Quando Socrate domanda a Protagora cosa insegnerà a Ippocrate, in cosa Ippocrate sarà migliore a partire dal giorno in cui inizierà a seguire i suoi insegnamenti, Protagora risponde che oggetto del suo insegnamento "è la facoltà di prendere decisioni accorte nelle questioni private – come possa cioè amministrare nel modo migliore la propria casa - e in quelle pubbliche – come possa cioè essere più idoneo a trattare gli affari dello stato con la parola e con l'azione". Protagora afferma, dunque, che è in grado di insegnare agli uomini la facoltà di prendere decisioni.

Nella sua argomentazione Protagora sostiene che le virtù siano insegnabili in quanto l'essere umano concepisce la punizione e il castigo in chiave preventiva. Afferma Protagora "chi si appresta a punire secondo ragione castiga non per l'azione ingiusta già commessa – non potrebbe certo annullare quello che stato fatto! – ma in vista del futuro, perché non commetta nuovamente ingiustizia né lo stesso individuo né un altro, vedendo punito il primo. E chi ha un pensiero del genere pensa che la virtù sia il risultato dell'educazione: punisce dunque per prevenire." Per Protagora, dunque, se l'uomo non fosse in grado di imparare le virtù a nulla servirebbero le punizioni. Per Socrate, invece, la prova che la virtù non sia una facoltà che l'uomo possa apprendere risiede nel fatto che gli uomini virtuosi non riescono a rendere migliori i propri figli. Non è dunque grazie all'insegnamento che l'uomo diventa virtuoso.

Cosi inizia il confronto tra Socrate e il sofista Protagora. Al termine del dialogo, però, le due posizioni risultano invertite ed è lo stesso Socrate a sottolinearlo "Siete ben strani, Socrate e Protagora! Tu, mentre affermavi che la virtù non è insegnabile, ora ti affanni per contraddire te stesso, cercando di dimostrare che ogni cosa – giustizia, saggezza, coraggio – è scienza: ed è proprio questo il modo perché la virtù risulti insegnabile! Infatti se la virtù fosse qualcosa di diverso dalla scienza, come cerca di affermare Protagora, evidentemente non sarebbe insegnabile; se invece risulterà in tutto e per tutto scienza, come tu, Socrate, ti sforzi di dimostrare, sarebbe ben strano se non fosse insegnabile. Protagora, dal canto suo, che all'inizio partiva dal presupposto che fosse insegnabile, ora sembra premuroso di sostenere il contrario, cioè che la virtù può apparire pressoché tutto, fuorché scienza: e, in questo modo, non potrebbe essere affatto insegnabile".

Benché le due posizioni iniziali siano nette e contrapposte, alla fine del dialogo i due filosofi si trovano a sostenere la posizione che inizialmente avevano contestato e, come sottolinea Dorati nella sua introduzione, "al termine della lettura non si può fare a meno di registrare l'impressione che l'analisi delle virtù non abbia costituito lo scopo principale di Platone nella composizione del dialogo e che, in sostanza nel corso del Protagora l'attenzione sia stata focalizzata più sulle modalità della discussione tra i protagonisti che su un preciso oggetto".

Tradotto in un discorso didattico-educativo, il dialogo sull'insegnabilità delle virtu, cosi come ci viene raccontato da Platone, sembra mettere al centro il ruolo del curriculum implicito. Nella definizione di "modalità di discussione", infatti, possiamo far rientrare diversi aspetti. In primo luogo Protagora e Socrate decidono di parlare di fronte ai presenti, in un dibattito pubblico. Secondo, dopo aver sistemato la sala in modo tale da discutere e assistere alla discussione stando seduti, viene stabilito l'oggetto della discussione. Terzo, Protagora chiede ai convenuti se preferiscono che le sue ragioni vengano illustrate per mezzo di un racconto (il mito di Prometeo) o "esponendo gli argomenti per mezzo di un discorso". Infine vengono stabilite le regole della discussione.

Questi aspetti, contribuiscono a rendere ancora più significativo questo dialogo ai fini della nostra riflessione sull'educazione alla cittadinanza, perché sembrano valorizzare il ruolo delle procedure e dei contesti di apprendimento. Gli astanti apprendono le virtù politiche non tanto dai contenuti veicolati durante la discussione, ma da come viene condotta la discussione stessa: scelta di un dibattito pubblico nel quale viene deciso oltre al tema di discussione anche le modalità e le regole che si devono seguire.

Le "modalità di discussione" scelta da Socrate e da Protagora sembrano offrire un modello per la costruzione delle competenze di cittadinanza in linea con le attuali ricerche in ambito educativo. "Affinché gli studenti siano effettivamente incoraggiati a mettere in atto le proprie competenze nella partecipazione attiva alla vita e ai processi decisionali della scuola sono necessarie alcune condizioni. [...] La scuola nel suo complesso dovrebbe caratterizzarsi come ambiente di apprendimento aperto e democratico. E questo coinvolge l'insieme delle relazioni interne alla scuola, il clima e la cultura della scuola, il clima di classe.

Come è stato messo in evidenza dai risultati delle indagini comparative promosse dall'IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement), sembra esistere una relazione diretta tra clima di classe aperto alla discussione e atteggiamenti e disponibilità degli studenti a partecipare alla vita della scuola e tra clima di classe e senso di autoefficacia degli studenti. [...] Inoltre, poiché l'educazione alla cittadinanza coinvolge anche le dimensioni affettivo-motivazionale e valoriale, è necessario che il contesto scolastico sia coerente con i valori di una società democratica." (Losito, 2009). La modalità di discussione seguita dai due filosofi offre all'auditorio un modello culturale e dunque comportamentale da seguire, questa modalità costituisce quella che in didattica rappresenta la sfera socio-affettiva del curriculum implicito.

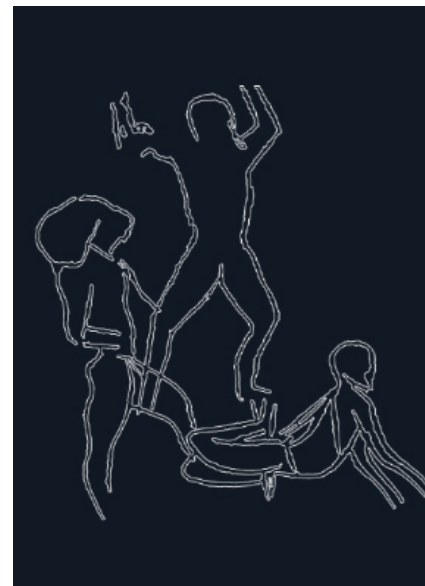
Per quanto riguarda, invece, la dimensione procedurale del curriculum implicito, quella che mette al centro la performance meta-cognitiva, volgiamo il nostro sguardo verso la figura di Socrate il quale, nel dialogo platonico, rappresenta una delle prerogative dell'attività filosofica: far emergere il senso comune e metterlo in discussione. Quando Socrate esorta Ippocrate a non lasciarsi raggirare dalle parole del sofista è perché teme che sia Ippocrate che i suoi concittadini non abbiano quello che oggi definiremmo pensiero critico, "un pensiero ragionevole e razionale che ci aiuta a decidere in cosa credere o cosa fare" (Ennis, 1962), ovvero una pratica autocorrettiva guidata da criteri e sensibile al contesto (Lipman, 2003). Questo tipo di pensiero, che il suo filosofare sviluppa, è rivolto a costruire, insieme al suo interlocutore, una condivisione di significati attraverso l'individuazione di criteri che definiscono il senso di una parola o di una espressione. Questo modalità - tipica del dialogo socratico - di procedere per confutazione, al fine di eliminare quelle ipotesi che risultano contraddittorie o infondate, è definito maieutico che, nella sua origine etimologica, significa appunto "tirar fuori". Il domandare di Socrate porta alla luce il noto, l'ovvio, il senso comune e lo mette continuamente in discussione.

Il senso comune è l'ovvio, è ciò che consideriamo scontato, è "quello che ognuno pensa che tutti pensiamo" (Jedlowski, 2008), è il pensiero collettivo nel quale siamo immersi.

Per Heidegger "il soggetto di questo pensiero è anonimo: io penso come si pensa, dico quello che si dice, faccio quello che si fa. Il soggetto non sono io: è si".

La filosofia, quindi, nel suo mettere in discussione il noto, è una pratica che permette al soggetto di uscire dall'anonimato, dall'indeterminato si. Attraverso la pratica del dialogo filosofico in comunità di ricerca i soggetti si nominano, si danno un nome, affermano la propria esistenza e quella degli altri, costruiscono le condizioni per essere chiamati e riconosciuti; è questa peculiarità tipicamente filosofica di costruire "nuovi"concetti di sé e del mondo anche attraverso lo sguardo dell'altro, che rende cittadini. E' attraverso l'espressione della propria voce che l'uomo si emancipa. La voce è il segno dell'emancipazione e la sua espressione diventa dirompente nella misura in cui include chi abitualmente non la esprime. Cos'altro afferma l'Articolo 12 della Convenzione dei Diritti delle Bambine e dei Bambini - stabilendo il diritto del bambino ad essere ascoltato - se non il principio del dare voce come fondamentale per l'affermazione della dignità umana?

Il dialogo è dunque tanto politico, come luogo delle cittadinanza, quanto etico, dove con il termine etico, si intende quanto Agamben evidenzia a partire dall'origine etimologica della parola. "Il termine greco Ethos, da cui deriva il nostro vocabolo etica, è formato dal pronome riflessivo he (sé) e dal suffisso –thos, con ciò si formano i sostantivi. Ethos significa semplicemente 'seità', cioè una relazione di sé con sé, o se si vuole l'operazione e il processo attraverso cui si costruisce un sé. Non è possibile etica senza relazione con sé, senza una 'intimità' attraversata già da sempre dalla presenza di una alterità". La voce che fa vibrare nella comunità la parola filosofica, trasforma il si in sé: l'essere umano dismette i panni del suddito e del popolo, per indossare quelli del cittadino.

La discussione in una comunità di ricerca filosofica non solo costituisce un contesto di apprendimento nel quale acquisire le competenze civiche necessarie per partecipare in società democratiche e plurali, ma anche un contesto performativo dove mettere in gioco tali competenze. La comunità, in una discussione filosofica, riacquista il suo significato etimologico originario, dove il termine munus "è il dono che si dà perché si deve dare e non si può non dare. [...] il munus che la communitas condivide non è una proprietà o un appartenenza. Non è un avere, ma, al contrario, un debito, un pegno, un dono-da-dare. [...] i soggetti di una comunità sono uniti da un 'dovere'" (Esposito, 2006). Il dovere che il parlante assume nel momento in cui partecipa a una discussione è il dovere di dichiarare le sue ragione a sostegno delle sue posizioni. Questo

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

munus può essere tradotto nella regola di Apel "Chiunque argomenta si impegna a giustificare tramite argomenti le proprie pretese di fronte agli altri", oppure, con la regola pragmatica dell'Exploratory Talk proposta da Wegerif, Mercer e Dawes "Sono richieste delle ragioni", o con le prime due regole dei dieci comandamenti del buon argomentatore formulate da Van Eemeren e Grootendorts che pongono l'accento sulla richiesta di ragioni a sostegno delle tesi presentate e sull'obbligo di difenderle quando richieste.

Il munus, il dovere che unisce i soggetti di una comunità, è un dovere antidogmatico: in una democrazia non esiste una autorità indiscussa alla quale appellarsi per costruire il consenso, "dunque di ogni tesi virtualmente si deve poter chiedere giustificazione." (D'Agostini, 2010). Questa norma di giustizia è inaggirabile nella pratica comunicativa razionale, quanto nella comunicazione pubblica, "argomenta bene e sarai giusto, sii giusto e argomenterai bene" sosteneva Socrate, il quale, questa volta in sintonia con i sofisti, riteneva che insegnare ad argomentare bene, avrebbe fatto prevalere i migliori.

La proposta di un percorso di educazione alla cittadinanza che insista sul curriculum implicito e che favorisca la partecipazione diretta degli alunni in discussioni pubbliche finalizzate alla deliberazione, non intende far prevalere i migliori, non ha come obiettivo la formazione di una nuova aristocrazia. La partecipazione ad una comunità di ricerca filosofica, sviluppa la capacità di costruire non tanto argomenti "migliori", quanto argomenti "giusti", dove per giusto intendiamo anche questa volta non il contenuto quanto la procedura.

Una procedura che coinvolge l'altro e che lo impegna alla costruzione argomentata e ragionevole di con-senso.

Note

1] Per attività filosofica si intende "una attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare senso profondo al mondo e all'uomo" (Santi, 2006a).
2] La definizione di comunità di ricerca e la concezione della pratica del filosofare si riferisce al curriculum della Philosophy for Children. La comunità di ricerca si caratterizza per essere orientata verso una meta. Sebbene il suo percorso è aperto, la comunità di ricerca "procede in vista di un prodotto, di una decisione di un giudizio anche parziale e provvisorio. Segue una direzione determinata dal senso dell'argomentazione, è dialogica e infine "è la risultante di processi critici, creativi e insieme valoriali" (Santi, 2006b).

Bibliografia

Agamben, G. (2008), La tirannia della privacy, Medical Humanities, numero 8, anno 2
Audigier, F, (2003) Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica, Consiglio d'Europa, Bruxelles
Bobbio, N. (1985) Intervista "Che cos'è la democrazia?", Fondazione
Einaudi, Torino
Crocker, D. (2006) Sen and Deliberative Democracy, in Kaufman, A. (a cura di) Capabilities Equity: Basic Issue and Problem, Routledge, New York
Dorati, M. (1993) Protagora, Mondadori, Milano
D'Agostini, F. (2010), Verità avvelenata, Bollati Boringhieri, Torino
Ennis, R.H. (1962), A concept of critical thinking. Harvard Educational Review, 32, 81-111
Esposito, R. (2006), Communitas, Einaudi, Torino
Jedlowski, P. (2008), Il sapere dell'esperienza, Carocci editore, Roma
Lipman, M (2003), Educare al pensiero, Vita e Pensiero, Milano
Losito, B. (2009), La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia, Cadmo, anno XVII, 1
Santi, M. (2006a), Ragionare con il discorso, Liguori, Napoli
Santi, M. (2006b), Costruire comunità di integrazione in classe, Pensa Multimedia, Lecce
Santi, M. (2007), Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical discourse, in D. Camhy (a cura di) Philosophical foundations of innovative learning, Academia Verlag, Saint Augustin

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

LA NARRAZIONE NEGLI ISTITUTI PENITENZIARI: LA PAROLA CINEMATOGRAFICA COME VEICOLO FORMATIVO E DI LIBERTÀ

Annalisa Vio

annalisavio@hotmail.com
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Dottorato di Ricerca in Scienze Umane indirizzo Scienze didattiche, narratologiche e della formazione.

Un sistema educativo deve aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno. Se questa identità manca, l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato. Solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. [1]

Il tempo all'interno di un carcere è adagio; è un tempo che restituisce alle cose, ai gesti, alle scelte, ai dettagli, un peso denso, un tempo dedicato.

Il tacere delle sollecitazioni contemporanee, la mancanza del poter fare, della rincorsa in perenne ritardo verso la bulimia dell'agire sempre pronto a continue sostituzioni, ridona uno spazio al silenzio: l'unico luogo possibile del pensiero.

La circoscrizione della comunicazione e del dialogo nei limiti e nelle difficoltà del mondo dentro rafforza il valore e la possibilità della narrazione per restituire una propria storia, un pezzo di se stessi al mondo fuori, all'altro da sé, ossia rende il narrare l'unico modo di comunicare.

La narrazione in questo senso si prefigge l'attivazione di processi cognitivi in grado di sviluppare una dimensione critica di riflessione e di consapevolezza, in maniera per cui il presente è il tempo e il luogo per ripensare il passato, in una prospettiva di futuro da scegliere e costruire; in questo senso il presente non può che essere intriso di giudizio.

Quale tipo di narrazione può attuarsi in carcere? Quale modalità per interpretare il nostro vissuto, restituendo la possibilità di pensarsi soggetto agente?
Quale medium per realizzare un processo narrativo capace di modificare la percezione del futuro e la propria rappresentazione in esso? Quale strumento per riacquistare il diritto a sognare?
Il cinema.
Il cinema inteso come arte.

Dalla ricerche della media e film education alle esperienze regionali italiane, ai progetti nazionali europei, il rapporto tra il linguaggio cinematografico ed i contesti educativi ha fatto scaturire risultati pedagogici fecondi; uno spostamento dall'interesse prettamente cognitivo, legato alla codifica/decodifica dei significati, al piano socio-affettivo, legato al coinvolgimento emotivo e alla socialità (Di Mele, 2008) è stata una delle conseguenze della riflessione sul "piacere", fisico ed intellettuale, quale aspetto centrale della fruizione dei media (Silverstone, 2002), così come sul potenziale creativo e sul valore della creatività; introdurre il cinema come arte a scuola è stata, infatti, la sfida della Francia, tra i primi esempi europei a definire nel piano di educazione nazionale il valore pedagogico del linguaggio cinematografico (Bergala, 2002).

Tra le varie esperienze possibili che intrecciano le potenzialità del linguaggio cinematografico agli ambiti di apprendimento si colloca il caso degli istituti penitenziari, luogo di confine e contesto educativo, dove il cinema ha saputo penetrare, portato da scelte istituzionali o iniziative individuali, dove è rimasto per un'unica esperienza o si è trasformato in una costante nei piani pedagogici annuali, dove è diventato un'opera compiuta, corto o lungometraggio, oppure è stato un'uscita fantastica al cinematografo, un'ora d'aria.

La definizione degli obiettivi di questo complesso percorso di ricerca privilegia l'approfondimento sia delle opere cinematografiche inerenti il carcere, entrate a pieno titolo nella storia del cinema, sia delle opere audiovisive realizzate nelle esperienze degli istituti di questi ultimi anni.

L'analisi si concentra sulle fasi di produzione, indagando le diverse implicazioni tra il mondo di fuori e l'essere dentro, laddove i confini diventano sfumati quando questi mondi dialogano, quando un regista diventa educatore, un detenuto attore, o tecnico delle riprese, un direttore produttore; questa dissolvenza incrociata dei ruoli, diviene in una visione amplificata, scambio di sostantivi, della Parola, per ritornare in conclusione ad arricchire la densità semantica del nome originario, consustanziale all'esperienza dell'altro.

L'esperienza della narrazione attraverso il cinema è stata l'espediente per ritrovare il valore etico attraverso la pratica estetica, la possibilità di riacquistare il diritto alla meraviglia e al sogno, lo spazio di un pensiero capace di modificare la propria rappresentazione.

Impostazione metodologica

La scelta del Problema si focalizza sul valore del cinema come arte all'interno degli istituti penitenziari attraverso l'analisi e l'approfondimento delle fasi di produzione di un'opera cinematografica.

Il Disegno della ricerca

Innanzitutto, mi sono resa conto della mancanza pressoché totale di informazioni inerenti l'argomento aventi un carattere strutturato e critico; pertanto ho avviato un primo censimento nazionale su quanto prodotto e realizzato in ambito cinematografico all'interno dei carceri italiani.

1. La Raccolta dati ha privilegiato l'approfondimento in particolare di:
a) percorsi educativi che avessero previsto la fruizione di opere cinematografiche anche all'interno di progetti più ampi e non specificatamente dedicati al cinema
b) attività di cineforum
c) lezioni di linguaggio cinematografico
d) produzioni cinematografiche

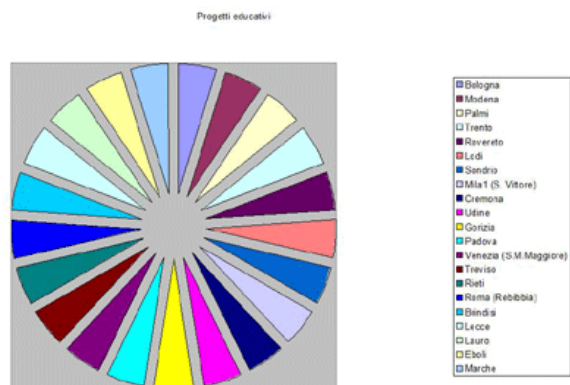
Tengo a ribadire come questa fase, pur avvalendosi della disponibilità di numerosi istituti, sia stata piuttosto lunga e faticosa, in quanto richiedeva numerose autorizzazioni e adempimenti burocratici per poter sottoporre ad ogni istituto penitenziario italiano il questionario predisposto per l'acquisizione delle informazioni di interesse per la ricerca.
La tabulazione finale è sintetizzata dai seguenti grafici.

Progetti educativi:

Si: 100%
No: 0%

All'interno del 100% degli istituti che hanno risposto al questionario, evidenziati a margine, si svolgono attività educative

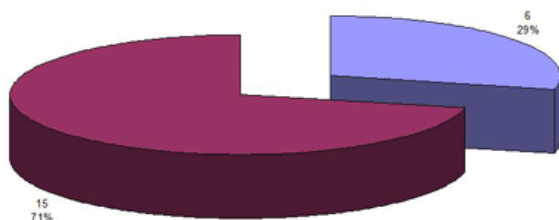
Progetti educativi

Bologna
Modena
Palmi
Trento
Rovereto
Lodi
Sondrio
Mila1 (S. Vittore)
Cremona
Udine
Gorizia
Padova
Venezia (S.M.Maggiore)
Treviso
Rieti
Roma (Rebibbia)
Brindisi
Lecce
Lauro
Eboli
Marche

Cineforum:

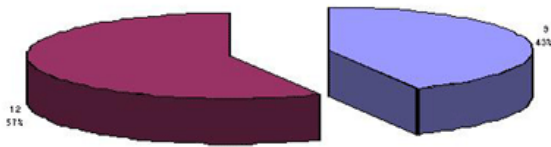
si : 86%
no: 14%

All'interno dell'86% degli istituti si svolgono attività di cineforum

Linguaggio cinematografico:

si: 29%
no: 71 %

Solo il 29% degli istituti presenta attività legate al linguaggio cinematografico

Produzioni e realizzazioni cinematografiche :

si: 43%
no : 57%

Il 43% degli istituti realizza produzioni cinematogafiche

2. **L'analisi e approfondimento delle situazioni specifiche di produzione cinematografica** è avvenuta successivamente alla lettura dei risultati della raccolta dati; infatti sono stati così definiti quei casi di particolare interesse che hanno evidenziato un percorso strutturato relativo alla tematica in oggetto valevoli di un approfondimento specifico.
In particolare è stato dato rilievo al rapporto che lega il mondo esterno col mondo interno agli istituti penitenziari, durante quel preciso momento e percorso che nasce durante la realizzazione di opere cinematografiche; i casi di interesse privilegiano non tanto le situazioni in cui un regista esterno accede nello spazio dell'istituto per un breve tempo necessario alla realizzazione delle riprese, ma piuttosto esperienze in cui un esperto esterno conduca un'attività continuativa e durevole all'interno degli istituti, con un coinvolgimento mirato ai detenuti, nelle più diverse forme (attori, soggetti, operatori, comparse).

Gli strumenti principali scelti per questa fase della ricerca sono stati le interviste strutturate, l'analisi della letteratura e delle fonti secondarie.

Le interviste strutturate, scelte quale strumento per l'approfondimento di questo aspetto della ricerca confermano ed evidenziano il legame fortissimo che si crea durante la realizzazione di un'opera cinematografica, tanto da avere implicazioni che si sviluppano oltre il tempo della produzione;

Davide Ferrario, regista di Tutta colpa di Giuda racconta:

"Ho cominciato a frequentare il carcere nove anni fa, in modo abbastanza casuale. Mi fu chiesto di fare due lezioni di montaggio a un corso di formazione professionale per video-editor e operatori che si teneva a San Vittore. Doveva essere una cosa una tantum, ma l'impatto con il gruppo dei detenuti che frequentava quel corso fu così forte che chiesi un permesso da volontario e da allora continuo a lavorare "dentro". [2]

Così come Francesco Signa, attore e autore delle musiche e del film, che continua ad essere coinvolto in progetti legati agli istituti penitenziari dopo l'esperienza del coinvolgimento attraverso la realizzazione del film col mondo dentro.

Davide Ferrario, in un'intervista rilasciatami lo scorso novembre, descrive il cinema come lo strumento migliore per parlare del mondo, come luogo dove esiste una connivenza, un'ambiguità di fondo tra l'essere fiction e documentario; in questo senso il cinema diventa uno specchio che mette di fronte alla realtà per guardarla e da questa prospettiva il carcere si avvicina al cinema, attraverso di esso, infatti si ha una restituzione di una propria rappresentazione, attraverso la quale è possibile ripensarsi diversamente.

In questo senso il cinema è e diventa Parola, narrazione, nella sua più profonda capacità di riattribuire nuove prospettive a storie solo apparentemente già decise, e la partecipazione a questo narrare coinvolgendo, permette all'oggetto della storia di diventare protagonista, soggetto agente, o comunque di poter dare uno spazio alla propria voce.

Ma quale modalità per l'esercizio e la pratica dell'esperienza estetica all'interno del carcere? La conclusione di questo percorso di indagine si pone l'ambizione di tracciare un possibile percorso metodologico di riferimento, definito in base all'analisi delle esperienze già realizzate e alla letteratura specialistica, al fine di poter favorire l'adozione del cinema come arte all'interno degli istituti penitenziari.

3. **La definizione di una possibile guida per la realizzazione di percorsi specifici all'interno degli istituti penitenziari** vuole costituire il risultato dell'analisi dei dati e degli approfondimenti specifici fin qui analizzati, ispirandosi in particolare all'esempio del lavoro di Alain Bergala e della produzione della Med italiana.

Vorrei soffermarmi un istante sul concetto di "cinema come arte a scuola" sviluppato da Alain Bergala nel suo testo *L'hypothèse cinéma Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (Paris, 2006) dove l'autore formula l'"ipotesi cinema":

"ne jamais oublier que le cinéma est d'abord un art, qu'il est aussi une culture de plus en plus menace d'amnésie, et enfin qu'il est un langage et nécessite à ce titre un apprentissage.La question préliminaire et central est de savoir comment enseigner le cinéma comme art dans le cadre de l'école, alors que l'art est justement, et doit le rester, un ferment de changement profond dans l'institution".[3]

Bergala descrive qui il concetto di "arte" come incontro con l'alterità, sottolineando la contrapposizione istituzione/alterità quale parallelo della dicotomia cultura/arte; in particolare ipotizza come nel contesto scolastico questo incontro possa avvenire proprio attraverso l'introduzione del cinema:

"Une culture artistique véritable ne peut se construire que sur la rencontre avec l'altérité fondamentale de l'oeuvre d'art. Seuls le choc et l'enigme que représente l'oeuvre d'art par rapport aux images et aus sons banalisés, prédigérés, de la consommation quotidienne est réellement formatrice. L'art ne peut être que ce qui résiste. L'art doit rester, même en pédagogie, une rencontre qui prend à revers toutes nos habitudes culturelles. La seule expérience réele possible de la rencontre avec l'oeuvre d'art passe le sentiment d' être expulsè du confort de ses habitudes de consommateur et de ses idées reçu".[4]

A partire da questo concetto egli costruisce ciò che va nominando "pedagogia della creazione", laddove il film è considerato "traccia di un gesto di creazione".

Dunque l'introduzione del cinema come arte a scuola necessita di due passaggi fondamentali: innanzitutto l'analisi dei film, attraverso un'immedesimazione con il regista, e con le sue scelte estetiche al fine di provare le emozioni della creazione stessa:

1) *l'analyse des films, aussi l' "analyse de création": avec le but de remonter un peu en amont dans le processus de la création jusqu'au moment où le cinéaste à pris ses décisions* [5], *donc apprendre à devenir un spectateur qui éprouve les émotions de la création elle-même* [6].

Tale analisi deve avere un carattere transitivo, un passaggio all'atto, ossia pervenire al secondo aspetto fondante la teoria di Bergala :

2) *réalisation pratique d'un court métrage. En situation scolaire, le but premier de la réalisation n'est pas le film réalisé comme objet-film, comme "produit", mais l'expérience irremplaçable d'un acte, même très modeste, de création.* [7]

Laddove ancora ciò che conta pedagogicamente è il processo e non la realizzazione finale, poiché è nel percorso che avviene l'incontro col gesto ed il fare creativo in uno spazio ed in un tempo proprio.

Questo quadro concettuale è il riferimento per la trasposizione al mondo penitenziario dell' "ipotesi cinema". Se vogliamo per un attimo ripensare, infatti, il rapporto tra la forma artistica e gli istituti penitenziari, potremmo addentrarci nel dialogo tra etica ed estetica, nel rapporto tra il bene ed il bello; il carcere non è un luogo dove si ha un'esperienza estetica, dietro alle sbarre il bello è messo a tacere, ma non è neanche luogo etico, poiché è il risultato di un ordinamento giuridico; manca infatti, il requisito necessario per l'esercizio dell'etica: la libertà.

Allora il valore etico dell'esperienza in carcere è portare al suo interno un'esperienza estetica, e da qui domandarci che cosa mette a fuoco dell'uomo questa esperienza estetica.

L'estetica è una percezione, che solo ad un certo punto si lega al bello, ossia alla possibilità di trovare qualcosa nel mondo sensibile che vada oltre l'evento.

Come ci insegna Kant l'estetica è il piacere di cogliere non la cosa in sé, ma la relazione tra le parti, allora portare il cinema in carcere può essere il vissuto, la realizzazione di fare un'esperienza di relazione, costruendo un ponte tra le due dimensioni dell'uomo: estetica ed etica, attraverso l'esperienza della bellezza del legame e della relazione.

In questa dimensione si colloca il valore della narrazione cinematografica, capace di diventare un veicolo di formazione e libertà attraverso l'esperienza estetica della relazione.

Infine, affinché possa rimanere uno spazio di condivisione e sviluppo di questo ambito di ricerca, mi prefiggo **la costruzione di un sito e un archivio web sul cinema e carcere.**

Tale volontà di realizzazione multimediale sul cinema ed il carcere carcere nasce dall'insegnamento appreso durante il primo anno e mezzo di Dottorato, occupandomi dell'archivio Araie all'Università di Modena e Reggio Emilia [8].

L'archivio e il relativo sito vogliono essere un luogo dinamico in cui si possano:

- documentare e analizzare i film realizzati;
- raccogliere i contributi e le esperienze specifiche sull'argomento;
- proporre un percorso metodologico ed educativo;
- essere un luogo di confronto e di dialogo per gli utenti;

- proporre comparazioni e ricerche incrociate tramite specifiche parole chiave;
- rendere disponibili i materiali ed il confronto delle esperienze in rete

La partecipazione alla sua realizzazione è dunque aperta ai contributi di studiosi e appassionati all'argomento, poiché la via è tracciata, ma il cammino è fecondo solo se percorso insieme.

Il sito, in via di allestimento, è rintracciabile all'indirizzo: www.cinemaecarcere.org

Note

1] J. Bruner, La cultura dell'educazione, Milano, Feltrinelli, 2004, pag. 55
2] Davide Ferrario, "Una conversazione con Davide Ferrario", Tutta colpa di Giuda, http://www.mymovies.it/tuttacolpadigiuda/davideferrario/, aprile 2009.
3] A. Bergala, Hypothèse cinéma, Ed. Cahiers du cinéma, Paris, 2002, p. 16.
4] Idem, pp. 97, 98.
5] Idem, p. 129.
6] Idem, p. 34.
7] Idem, p.170.
8] Per maggiori dettagli sull'argomento vedi il mio intervento pubblicato in filmforum.uniud.it e il sito web www.cinemainfanzia.org

Bibliografia

AA. VV., Actes de Forum"Les Jeunes et les médias, demain", Pubblications du GRREM, Paris, 1997
AA. VV., Cinema e ragazzi tra scuola e tempo libero, Edizioni Franco Angeli, Milano, 1994
AA.VV., Demetrio D. (a cura di), L'educatore auto(bio)grafo - Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto, Unicopli, Milano 1999
AA.VV., Giustizia penale e riforma carceraria in Italia, Editori Riuniti, Roma 1974
AA.VV., Il lupo racconta - Parole dalla Nave, Progetto Relais, 2004
AA. VV., Motion Pictures in Education: A summary of Literature, Arno Press & The New York Times, New York, 1970
AA. VV., Selection de films pour la jeunesse – Première série, 1952, a cura del Comité National du Cinéma d'Enseignement et de Culture, Paris, 1952
Agosti A., Cinema ed educazione. Percorsi per la formazione degli adulti, Cedam, Padova, 2001
Agosti A., Il cinema per la formazione, argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche, Milano, Franco Angeli, 2004.
Agostini, R., Rossi, P., 99 film. Il cinema raccontato ai giovani, Nuove Edizioni Romane, Roma, 2001
Alvarado M., Boyd Barret O. (a cura di), Media Education, BFI, Londra, 1992
Alvarado M., Buscombe E., Collins R., The Screen Education Reader. Cinema, Television, Culture, London, MacMillan, 1993.
Angrisani S., Marone F., Tuozzi C., Cinema e cultura delle differenze. Itinerari di formazione, ETS, Pisa, 2001
Angrisani, La Capria, Marone, Tozzi, Quando la relazione prende forma. Questioni educative al cinema, Pensa Multimedia, 2002.
Arado M., Gutch E. e Wollen T., Learning the media. An introduction to media teaching, London, Macmillan, 1993.
Arcagni S., Cecconello M., Michelone G., Milazzo G. (a cura di), Letture dei film: metodi e analisi nel cinema contemporaneo, Grafica Santhiatese, Santhià (Vercelli), 1997
Arnheim R., Il pensiero visivo, Torino, Einaudi, 1974.
Arnheim R., Arte e percezione visiva, Milano, Feltrinelli, 1981.
Arnheim R., Intuizione e intelletto, Milano, Feltrinelli, 1987.
Artel, L., Wengraf, S., Positive Images. A Guide to Non-sexsists Film for Young People, Booklegger Press, San Francisco, 1976.
Aureli M., Comunicazione audiovisiva e problemi educativi. Atti del corso di aggiornamento per insegnanti, Roma, I Sussidi AIART, 1991.
Baldelli, P., Tarroni, E., Educazione e cinema, Loescher, Torino, 1974
Bassoli V., Ghirardini L.L., Conoscere il cinema, Calderoni, Bologna, 1963
Bazalgette C. (a cura di), Primary Media Education. A Curriculum Statement, BFI, Londra, 1989
Bending C. W., Mezzi di comunicazione e scuola, La Nuova Italia, Firenze, 1970
Bergala A., L'hypothèse cinéma : petit traité de trasmission du cinéma à l'école et ailleurs, Petit bibliothèque des Cahiers du cinéma, Parigi, 2006.
Bernardi, S., Fare scuola con i film, Sansoni, Firenze, 1991
Bettetini G., L'occhio in vendita: per una logica e un'etica della comunicazione audiovisiva, Venezia, Marsilio, 1991
Blummer, H., Mauser, Ph. M., Movies, Delinquency, and Crime, McMillan Company, New York, 1933
Boldrini, F., Brevetti, B., Olivucci, A., Il cinema per imparare: percorso di conoscenza per realizzare un audiovisivo nella scuola, Mediateca delle Marche/Humana, Ancona, 1996
Bonatti, M. Scommessa sui mass media. Un percorso formativo attraverso giornali, radio, cinema, televisione, fumetti, Torino, Editrice Elle Di Ci, 1993
Giovara Brunella, Caro figlio ti scrivo le storie del lupo da dietro le sbarre, in "La Stampa" del 18 Marzo 2004
Bruner J., La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli, Milano, 1997
Buckingham D., Watching Media Learning. Making Sense of Media Education, Falmer, Basingstoke, 1990

Cannavò C., Libertà dietro le sbarre, Rizzoli, Milano 2004
Carlini F.(a cura di), Così lontano, così vicino. Il cinema tra narrazione e videogame, Franco Angeli, Milano 2000
Casetti, F., Lombazzi, M., Sanguinetti, T. (a cura di), Cinema e scuola. Film, videonastri e audiovisivi autoprodottnelle scuole italiane, Marsilio, Venezia, 1978
Castaldini E. (a cura di), Scuola e piccolo-grande schermo, Cappelli, Bologna, 1991
Castellani L., Leggere e scrivere e audiovisivo. Come conoscere, decodificare, vivere il linguaggio delle immagini nella scuola, La Scuola, Brescia, 1986
Cecconi L., I bambini nel cinema. Le rappresentazioni dell'infanzia nella storia del cinema, FrancoAngeli, Milano, 2006
Cicardi F (a cura di), Cinema: uno sguardo sull'esperienza. Proposte curricolari e pratiche didattiche, Franco Angeli, Milano, 2001
Circolare Ministeriale n° 3593, del 9.10.2003, Osservazione e trattamento intramurale, Ministero della Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria
Citterio R., Lepeyssonie B., Reynaud G., Du cinéma à l'école, Hachette, Parigi, 1995
Comitato Italiano per il Cinema Educativo e Culturale, Il cinema nei problemi della cultura, Atti del congresso internazionale – Firenze 6-11 giugno 1950
Cortellazzo S. - Quaglia M. (a cura di), Il cinema tra i banchi di scuola, CELID, Torino, 2007
Costantino M. (a cura di), Educare al film. Il piano nazionale per la promozione della didattica del linguaggio cinematografico e audiovisivo nella scuola, FrancoAngeli, Milano, 2005
Cremonini G., Frasnedi F., Scena e racconto: lingua e cinema, lettura e narrazione, Il Mulino, Bologna, 1984
G. Cremonini, Viaggio attraverso l'impossibile, Bergamo, Edizioni di Cineforum, 2003.
Croce, M. A., Filmologia e società, Il Mulino, Bologna, 1971
D'Arcais F., Pedagogia e didattica del cinema, La Scuola, Brescia, 1963
D'Incerti D., Santoro M., Varchetta G., Schermi di formazione: i grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema, Guerini e associati, Milano, 2000
Dallari Marco, Guardare intorno: un approccio pedagogico alla cultura visuale e audiovisiva, La Nuova Italia, Firenze, 1990
Dalmais H., Cinéma à l'école, école du cinéma, Arman Colin, Parigi, 1988
Danna S., Di Fant A., Educazione all'immagine nella scuola elementare, La Scuola, Brescia, 1989
De Luigi C., Educazione all'immagine, SEI, Torino, 1987
Demetrio D., Raccontarsi l'autobiografia come cura di sé, Raffaello Cortina, Milano 1996
De Sanctis F. M., Masala F., Pubblico e cineteche: nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema, Bulzoni, Roma, 1983
De Sanctis, F. M., I ragazzi inventano il cinema, Edizione Democratica Sarda, Cagliari, 1979
Della Fornace L., Manuale di didattica audiovisiva, Bulzoni, Roma, 1984
Detenuti di S. Vittore, I pugni nel muro, Berti, Milano 2000
Diana M., Raga M., Cinema e scuola: i film come strumenti di didattica, La Scuola, Brescia, 2002
Dieuzeide, H., Le tecniche audiovisive nell'insegnamento, Armando, Roma, 1966
DiMele,L., Rosa, A., Cappello, G., Videoducation, Trento, Erickson, 2008.
Elliott, G. M., Film and Education: a Symposium on the Role of the film in the Field of Education, Phiosophical Library, New York, 1948
Eugeni R.,Bellavita A., "Un presente complesso. Sintomi mediali della percezione del tempo nei giovani" , in Ardrizzo G. (a cura di), L'esilio del tempo. Mondo giovanile e dilatazione del presente, Meltemi, Roma, 2003
Fanara G., (a cura di), Il cinema ribelle. Vol. 2: Documenti., 2002, Editore Lithos, Roma, 2002
Fanara G., Biggero A. (a cura di), Il cinema ribelle. Vol. 1: Testi., 2001, Editore Lithos, Roma, 2001
Fassina A., Zanin S. (a cura di), Lo schermo in cattedra. Cinema tra scuola e realtà giovanile, CGS, Roma, 1999
Ferracin L. Porcelli M., Al cinema con il mondo, EMI, Bologna, 2000
Ferracin L., Porcelli M., Apriamo il film a pagina..., La Nuova Italia, Firenze, 2000
Ferracin L., Porcelli M., Un video tra i libri, La Nuova Italia, Firenze, 1993
Ferruccio C., Cinema per la didattica, Junior Editrice, Roma, 2000
Flores d'Arcais, G., Il cinema: il film nell'esperienza giovanile, Liviana Editrice, Padova, 1953
Forman, H. J., Our Movie-Made Children, MacMillan Company, New York, 1933
Franza A. M., Mottana P., Dissolvenze. Le immagini della formazione, CLUEB, 1997
Gamaleri, G., La sfida delle immagini alla scuola, Bulzoni, Roma, 1982
Gamba L., Educare al cinema, EdS, Roma, 1965
Gamba M., Il mondo delle immagini, Centro Studi Cinematografici, Milano, 1965
Gamba M., L'educazione all'immagine. I programmi della scuola elementare, Armando, Roma, 1987
Gennai M. (a cura di), Didattica dell'educazione visiva, La Scuola, Brescia, 1985
Gerverau L. (a cura di), Peut-on apprendre à voir?, Ecole nationale supérieure des beaux-arts, Parigi, 1999
Giannatelli Gonnet J., Educazione, formazione e media, Armando, Roma, 2001
Gorge, W. H., The cinema in school, London, 1935
Halloran J. D., Jones M., Mass Media Education: Education for Communication and Mass Communication Research, International Association for Mass Communication Research, Leichester, 1984
Hart A., Teaching the Media. International Perspectives, Lawrence Erlbaum Associates, Londra, 1998
Hopkinson, P., The Role of Film in Development, Unesco, Paris, 1971
Jacquinot G., Appunti per la lettura del cinema e della televisione, Editoriale Scientifica, Napoli, 1999
La Borderie R., Educazione all'immagine e ai media, Armando, Roma, 1999
Lamant L. (a cura di), Atlas 2006. Focus: le cinéma a l'ecole (numero monografico), Cahiers du Cinéma, hors-

série 2006
Lazotti L., Leggere l'immagine. Educazione visiva e processi di apprendimento, Franco Angeli, Milano, 1990
Lunders, L., Introduction aux problemes du cinéma et de la jeunesse, Éditions Universitaires, Paris-Bruxelles, 1953
Maci R., I bambini incontrano il cinema, Carocci Faber, Roma, 2004
Mancini, A. (a cura di), A scene chiuse – esperienze e immagini del teatro in carcere, Pisa, Titivillus, 2008.
Manfio S., Gruppo Alcuni (a cura di), Fare cinema a scuola, Sonda, Torino, 1998
Maragliano R., Martini O., Pange S., I media e la formazione, Carocci, Roma, 1994
Maragliano R., Nuovo manuale di didattica multimediale, Laterza, Bari, 2000
Maragliano R., Tre ipertesti su multimedialità e formazione, Laterza, Roma – Bari, 1998
Marangi M., Insegnare cinema: lezioni dididattica multimediale, UTET Libreria, Torino, 2004
Martelli S., Videosocializzazione. Processi educativi tra vecchi e nuovi media, Franco Angeli, Milano, 1996
Martin Michel, Semiologia dell'immagine e pedagogia: itinerari di ricerca educativa, Armando, 1990
Martineau M., L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel dans l'Europe des Douze, Corlet Télérama, Parigi, 1991
Masterman L., A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90, La Scuola, Brescia, 1997
Masterman L., Teaching the Media, Routledge, Londra, 1985
Mazzocchi F., Spadoni M. (a cura di), Videoland. Il video, strumento educativo e diffusore di cultura. Atti del convegno, Cesena 18-19 Ottobre 1989, Centro cinema città di Cesena, Cesena, 1990
Medi M., Il cinema per educare all'intercultura, EMI, Bologna, 2007
Melelli F. - Mohorovich B., Nuovo cinema... scuola. Insegnare cinema nella scuola dell'obbligo, Era Nuova, Perugina, 2001
Micheli N., Stornelli G., Mondovisione: il cinema e le culture, Carocci Faber, Roma, 2005
Mocchetti G., Educare con il cinema, Cooperativa Itaca, Castel Bolognese (Ravenna) 2007
Modenesi A., Schermi d'infanzia: il cinema per i ragazzi, Cinecircoli giovanili socioculturali, Roma, 1998
Morello E. - Nicco E., Percorsi di educazione all'immagine, Armando Editore, Roma 2005
Napolitano, G., Cepollaro, A., Bartocci, E., L'instruction par les audio-visuel en Afrique/Education by Audio-Visuals in Africa, CIDAECA, Roma, 1966
Persons, R, Art Therapy With Serious Juvenile Offenders, in "International Journal of Offender Theraèy and Comparative Criminology", SAGE, 2009, pp. 433-454.
Pesce A., Cindossier: pratica educativa del film, La Scuola, Brescia, 1981
Peters, J. M. L., L'educazione al cinema, Edizioni paoline, Roma, 1967
Pevato, V., Quaregna, P., Il bambino con la macchina da presa. Un'esperienza di animazione cinematografica nella "scuola dell'obbligo", Feltrinelli, Roma, 1978
Piccardo, M., Il cinema fatto dai bambini, Editori Riuniti, Roma, 1974
Piccardo, M., La collina del cinema, Nodo libri, Como, 1992
Piette, J, Les défis de l'éducation aus médias, Bellaria, Euromeduc congr., 2009.
Pieruccetti P., Puccini L., Problematiche, esperienze, riflessioni e prospettive sull'educazione all'immagine e gli audiovisivi nella scuola: relazioni, interventi e contributi alla 10a e 11a Rassegna Biennale del Cinema dei Ragazzi di Pisa, Associazione Cinema dei Ragazzi, Pisa, 1998
Plante, R., "Le droit de réver", in Copie Zéro, n. 31, mar. 1987
Pungente J., Getting Started on Media Education, Centre for the Study of Communication and Culture, Londra, 1985
Ricci A. e Salierno G., Il carcere in Italia – inchiesta sui carcerati, i carcerieri e l'ideologia carceraria, Einaudi, Torino 1971
Rivoltella P. C. (a cura di), L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi, CEDAM, Padova, 1998
Rivoltella P. C., Come Peter Pan. Educazione,media e tecnologie oggi, GS, Santhià, 1998
Rivoltella P. C., Marazzi C., Le professioni della Media Education, Carocci, Roma, 2001
Rivoltella P. C., Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare, Carocci, Roma, 2002
Rossini, L., Il cinema raccontato ai giovani, Tempo Lungo Edizioni, Roma, 1999
Salzano D. (a cura di), Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture, Isola dei ragazzi, Napoli, 2000
Sandroni F., Chiodo E., (a cura di), Immaginazione: esperienze e riflessioni per una didattica del cinema, CGS, Roma, 2001
Scaglioso, C., Il cinema come problema di pedagogia sociale, G. D'Anna, Messina-Firenze, 1975
Scarfi Cirone, M., Con la cinepresa nel mondo della scuola, Esperidi, Albisola, 1969
Schwarwald, E., Ciak si legge. Libro e film per ragazzi: due linguaggi a confronto, Emme Edizioni, Milano, 1985
Serra M., Il giro del mondo in 80 film. Il cinema dell'intercultura, Il Castoro, Milano, 2003
Siani L. (a cura di), Cinema e scuola. Lo studio dell'analisi testuale e del percorso comunicativo dell'immagine nelle scuole medie superiori, Mediateca delle Marche, Ancona, 1999
Sturm H., Jorg S., Information Processing dy Young Children: Paget's Theory of Intellectual Developement Applied to Radio and Television, KG Saur, Monaco di Baviera, 1981
Taddei N., Cinema, Culture, Religioni. Il cinema come strumento di conoscenza interculturale, Edav, Roma, 2001
Tarroni E., Premesse ad un'educazione allo schermo, Audiovisivi, Roma, 1966
Tarroni, E., Filmologia pedagogica, ed. Viola, Milano, 1950
Todini S., La didattica del cinema tra scuola e università, CGS,. Roma, 1999 (atti di convegno)
Tricarico M. F., Insegnare i media. Didattica della comunicazione nei programmi scolastici, GS, Santhia (Vercelli), 1999

Vergerio F. (a cura di), Il cinema nell'insegnamento in Francia : programmi, metodi, esperienze di educazione all'immagine e con l'immagine nella scuola francese, Centro Studi Cinematografici, Roma, 1990
Vergerio F., Cinema oggi, Minerva italica, Bergamo, 1976
Vincelli, E., Il cinema capovolto: il cinema di ricerca nella scuola dell'obbligo, Guaraldi, Firenze, 1975
Vinella M. (a cura di), Il cinema racconta: pedagogia e didattica del linguaggio cinematografico, L. Sassella, Roma, 2001
Vita M. N., Cinema! Manuale di educazione al linguaggio cinematografico e audiovisivo nelle scuole, L'Autore Libri, Firenze, 2006
Wojcik-Andrews I., Children's Films: History, Ideology, Pedagogy, Theory, Routledge, Londra, 2000
Wunenburger J.-J., Filosofia delle immagini, Einaudi, Torino, 1999

Sitografia

Collettivo Il Mondo Capovolto, Il carcere come paradigma del modello di sviluppo occidentale, digilander.libero.it/anok4u/htmfile/StoriaCarcere.htm
Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, Un metodo autoformativo, www.lua.it/chi/perche.html
Romano C. A., Pena, rieducazione e lavoro: il punto della situazione, www.act-brescia.com/imprsoc.htm
Lief Fearn, La storia di Cappuccetto Rosso raccontata dal lupo, www.Nocerainf.it/divert/favole/cappuccetto.htm
AA.VV., Memoria e Libertà, www.tmcrew.org/detenuti/homecarc.htm

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

20 M@GM@ ISSN 1721-9809 20

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

SENZA VOCE

Claudia Carabini e Cristina Zaremba

claudiacarabini@hotmail.com
Formatrici in metedologie autobiografiche. Associazione "Salvaconnome" di Roma.

"Noi non siamo capaci a parlare, abbiamo qualcosa dentro al cuore, soffriamo dentro al cuore, però non sappiamo come dirlo, come spiegare a voi per far capire quello che sentiamo. Questo è il problema degli stranieri: noi soffriamo troppo qui, abbiamo bisogno di aiuto. Se fossimo nel nostro paese, avremmo voce, urleremmo: "aiuto… aiuto!"
Ma qua in Italia cosa dici? Non sai cosa dire".
Bebi - Migrante

Questa è la frase pronunciata da una delle narratrici straniere che abbiamo intervistato per il Progetto "Le donne migranti si raccontano" promosso nel 2006 dall'Associazione culturale "Salva con nome". Bebi, una giovane donna nigeriana, parlava un italiano estremamente incerto, povero, a volte incomprensibile, frammisto com'era di vocaboli inglesi, eppure nelle sue parole vi era condensato in modo esemplare il senso del nostro lavoro: nato proprio per "dare voce" a persone generalmente inudibili e invisibili come spesso sono le migranti, soprattutto quelle che svolgono un lavoro di cura nelle nostre case.

Nel breve frammento qui riportato, possiamo osservare alcuni elementi importanti legati all'essenza della Parola:

- La capacità di trasmettere con precisione e ricchezza di sfumature il proprio pensiero (come spiegare a voi);
- La capacità di trasmettere in modo condivisibile le proprie emozioni ed il dolore (quello che sentiamo);
- L'esigenza - in questo caso insoddisfatta - di trovare negli interlocutori (se fossimo nel nostro paese) una base di esperienze e vissuti comuni;
- Un sentimento di fallimento e rassegnazione (rimaniamo così, senza voce) quando la parola non è utilizzabile come strumento di relazione con l'altro.

Quando abbiamo pensato il nostro progetto, diretto a donne migranti e avendo come filo conduttore il tema della maternità, sapevamo di affrontare un lavoro che ci avrebbe portato accanto a storie drammatiche, a tragedie e sofferenze, ma noi, per spirito di "sorellanza", un po' per curiosità e sicuramente perché le storie di vita rappresentano il nostro impegno ormai da anni, volevamo interrogare alcune di loro indagando quegli aspetti che reputavamo essenziali nell'incontro con l'Altro. Quadri di indagine che richiamano ai temi

M@gm@ ISSN 1721-9809

Home M@GM@
Vol.8 n.2 2010
Archivio
Autori
Numeri Pubblicati
Motore di Ricerca
Progetto Editoriale
Politica Editoriale
Collaborare
Redazione
Crediti
Newsletter
Copyright

dell'identità, della cultura e dei valori del loro paese di provenienza, ponendoli in relazione con la quotidianità del loro vissuto. Attraverso le loro parole volevamo tentare di vedere "l'Altro", senza limitarci ad una rappresentazione stereotipata. Volevamo dare visibilità alla loro realtà di ogni giorno in modo che altre donne potessero specchiarsi e riconoscersi in un profilo a cui spesso si accostano con diffidenza o timore.

Il nostro lavoro si è caratterizzato per una serie di domande e risposte, che si sono trasformate in un dialogo continuo, esteso, calibrato su uno scambio spontaneo delle rispettive esperienze, per giungere alla felice scoperta dei molti terreni comuni su cui basare una relazione. Guidate dalla nostra esperienza del metodo autobiografico, applicato alla raccolta di storie di vita individuali, abbiamo offerto tempo all'ascolto, ricevendo in cambio dalle narratrici un po' del loro, prezioso e significativo, come quasi sempre accade quando si decide di indagare un fenomeno sociale utilizzando la metodologia delle storie di vita. L'accoglienza, che si manifesta attraverso un ascolto partecipato, coinvolgendo anche il linguaggio corporeo, promuove infatti una narrazione che scorre su diversi binari:

- urgenza dell'esprimere i sentimenti più impellenti e magari gravosi;
- ritrosie che man mano si sciolgono per il bisogno di chiarire a se stessi le resistenze al cambiamento del proprio vissuto;
- piacere del rievocare riportando alla memoria gli episodi della propria vita;
- bisogno di riattraversare i momenti dolorosi per farli emergere in una chiave interpretativa distaccata, decidendo infine di liberarsene o imparare a conviverci.

Nello svolgersi della relazione tra l'intervistato e l'intervistatore la dimensione dell'ascolto occupa un posto speciale. Esso avviene sia nel compiersi dell'intervista che attraverso il riascolto delle storie registrate: un momento ambivalente, perché alla fatica materiale della trascrizione si contrappone l'occasione dell'approfondimento della narrazione, non più collegata alla presenza fisica del narratore. Allora le pause, le enfasi, i cambiamenti di tono, le interruzioni acquistano una nuova corposità, si completano con il pensiero e l'immaginazione, si arricchiscono di riflessione.

Agli elementi sopra richiamati, che fanno parte della routine del lavoro di biografo, va aggiunto che per molte delle narratrici migranti il raccontarsi è stato un evento inatteso e sperimentato per la prima volta nel paese ospite. Le difficoltà linguistiche, inoltre, sono state un ostacolo solo parziale alla piena espressività dei loro pensieri, grazie alla concretezza della relazione personale instauratasi tra di noi.

Essenziale è stata la condivisione basata su esperienze femminili universali, in special modo grazie alla scelta del tema di partenza: la maternità - anche quella mancata –.Tale condivisione ci ha aiutato a creare un clima di fiducia quasi immediata, dandoci così la possibilità di estendere il dialogo ad altri temi quali l'identità, le aspettative, le difficoltà di inserimento, le violenze psicologiche subite e per alcune anche le conquiste ottenute. Con loro ci siamo spesso sentite "a casa" quando, pur nella difficoltà dell'idioma, parlavamo lo stesso linguaggio dell'emozione.

Ascoltare i racconti delle "nostre" donne ci ha rese depositarie di parte della loro intimità ed è quindi stato naturale per noi non rimanere in debito scambiando pensieri intimi sulle nostre esperienze personali anche se, spesso, il nostro ruolo di ascoltatrici veniva da loro stesse privilegiato e alla fine il bilancio dello scambio era comunque impari.

Le differenze culturali hanno giocato un ruolo importante, ma siamo anche sempre state consapevoli che è leale e salutare non sottacerle; anzi, è necessario farle scaturire da un dialogo a volte discorde, ma intenzionalmente volto al superamento delle distanze attraverso, appunto, la condivisione delle esperienze comuni alla condizione umana e femminile in particolare.

Sarebbe arduo riassumere in categorie il contenuto delle narrazioni che abbiamo raccolto, ma vorremmo fornire, senza alcuna pretesa di completezza, alcuni esempi delle stesse per sottolineare le caratteristiche salienti che sono emerse durante il nostro lavoro. Esse riguardano alcuni elementi ricorrenti: temi "sensibili" a causa del pudore di alcune donne che per consuetudine culturale hanno difficoltà nel trattare certi argomenti "delicati" (la posizione della donna, l'educazione dei figli, la religione). In questo caso gli atteggiamenti sono stati:

a volte sussurrati e giustificatori

(Chanda) *"La più grande differenza che vedo con le famiglie italiane è la religione. A me piace la famiglia italiana, ma non riesco a spiegare bene: penso che dobbiamo vivere insieme, musulmani e cristiani. Dio è solo uno. E' necessario convivere. Non mi piace chi non crede, penso che sia un errore non avere una fede."*

a volte di orgoglio e di sfida

(Leila) *"Intanto le mie figlie, piano piano, hanno imparato a parlare l'italiano, ma quando saranno cresciute la loro cultura non deve cambiare. Sono femmine, voglio educarle con la mia cultura, che resterà la stessa, anche se dovessi vivere qua cento anni. Vedo che qui le ragazze sono molto strane, vivono con un ragazzo senza sposarsi, fanno figli senza matrimonio e questo per noi non è accettabile: prima ci dobbiamo sposare in moschea, dopo facciamo i figli. Su questo punto io voglio educare le mie figlie così: qui vedranno cose diverse, ma si dovranno convincere dei nostri valori, perché io penso che per loro sia meglio".*

rivendicazione di genere

(Hana) *" L'emancipazione della donna è sempre legata all'uomo: comincia in famiglia se hai un padre, una madre, di idee aperte, come abbiamo avuto noi, ma poi quando ti sposi…E allora dipende sempre dalla volontà del marito e nessuno può intervenire né il padre né la madre, perché sono affari che riguardano la coppia. Così tutte le idee di parità, della donna libera che decide come vuole, non valgono perché c'è sempre un uomo dietro"*

rivisitazione della propria esperienza in una chiave "pubblica"

(Caroline) *"Adesso tutta l'Africa è piena di AIDS e una delle cause è proprio il fatto che la Chiesa ritiene la contraccezione un peccato, convince la gente che non bisogna controllare le nascite, che quando arriva un figlio è peccato non farlo, e poi magari quello ti muore. Gesù Cristo non scende certamente dal cielo per dirti dove vai, te ne vai comunque senza di lui. La contraccezione dovrebbe essere insegnata nei centri sociali, anche per combattere le malattie."*

orgoglio nel rivalutare la propria posizione sociale nel paese d'origine

(Caroline) *"Mio padre aveva studiato in Senegal, che all'epoca per noi era una piccola Francia. Era prestigioso studiare all'Università "William Ponti"*
di Dakar, una specie di Sorbonne. ………Papà è stato uno dei primi insegnanti della Costa d'Avorio"

(Sahra) *"Mio padre era importante, potente e molto ricco; conosceva tante lingue, aveva studiato francese, inglese, spagnolo e tedesco, così, oltre ad essere proprietario di un grande ristorante e di un'agenzia di noleggio di auto, era anche interprete per il governo"*

riappropriazione di uno status sociale legittimo e soddisfacente nel paese ospite

(Dana) *"Un giorno sono andata al mio Municipio, ai Servizi Sociali, ho messo sulla scrivania il fascicolo che raccoglieva la traduzioni della mia laurea e del mio diploma dicendo: "Ho fatto venti anni di scuola, tra poco diventerò cittadina italiana, è possibile che io debba lavorare solo come donna delle pulizie?*
Se devo fare un tirocinio o qualche esame supplementare lo faccio; voglio iniziare a lavorare usando il mio cervello"

un pensiero al ritorno, incerto, desiderato, temuto

(Ashie) *"Considero provvisorio questo periodo della mia vita, anche se dura da più di venti anni e ancora durerà. Per ora vedo un futuro difficile per me, qui in Italia. E' duro per noi stranieri vivere qui, perché non abbiamo ancora la cittadinanza e ci sono molti controlli. (…) Penso sempre di voler tornare in Ghana, anche se ho un figlio italiano. Ho molta nostalgia del mio Paese, delle mie tradizioni e della famiglia molto estesa, che da noi si chiama tribù"*

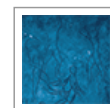
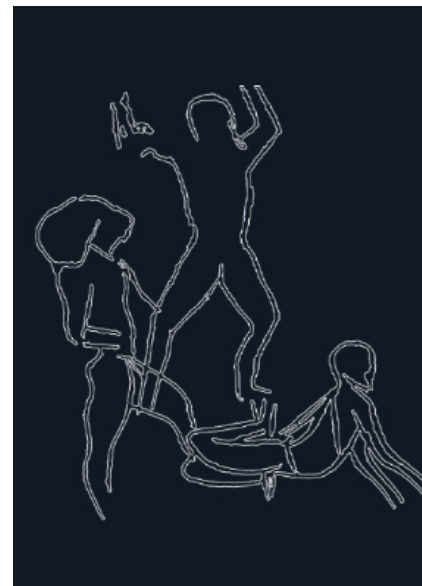
(Adriana) *"Questo è un momento difficile. Abbiamo anche detto: "Torniamo a casa. Basta, stiamo lì", ma lì che facciamo? (…) I miei suoceri abitano proprio fuori, in campagna, e per arrivare alla strada devi farti cinque chilometri a piedi… E il futuro dei bambini? Che futuro gli diamo? No, ci sacrifichiamo e rimaniamo qui. Ecco, una speranza per loro, la scuola…"*

(Mily) *" Sono tornata nel mio Paese nel 1995, per due mesi, e questa volta ho trovato Lima molto cambiata. O forse sono cambiata io. Mi sentivo spaesata e mi mancava la sicurezza che mi dava Roma: l'inflazione aveva fatto aumentare anche la delinquenza. Ora potevo comprare una casa, ma non al centro come avevo sempre sognato e in periferia non mi piaceva"*

stimolo ad un'autoriflessione

(Elena) *"Io desidero tanto che i miei figli siano indipendenti, però mi dispiacerebbe che facessero una scelta come la mia. Il primo adesso vorrebbe andare in Inghilterra e questo mi dispiace perché non ci potremo vedere di frequente. Mio marito dice di non darmi tanto pensiero, perché tanto i ragazzi di oggi arrivano a trent'anni e ancora sono adolescenti, cosa possono avere di esperienza? Anzi, sono più mature le donne. Ma perché mi sto facendo problemi? Cosa avrà sentito mia madre per me, che ho messo degli oceani tra me e loro! Veramente egoista sono stata, incosciente! E' che non mi ero mai fermata a pensarci".*

(Janette) *"Venire in Italia per me è stata senza dubbio una crescita. Ho dovuto lavorare su me stessa a cominciare dal dover accettare un modo di vivere che mai prima mi sarei aspettata di affrontare. Alcune volte ancora mi tormenta – anche se ho cercato di dirmi che lo devo superare – il fatto di aver preso questa strada senza averla voluta, che me la sono trovata là, da vivere. Il mio carattere si è modificato, sono diventata più decisa. Prima avevo sempre bisogno di qualcuno su cui appoggiarmi per poter andare avanti. E' stata una crescita un po' troppo violenta, però."*

In merito al tema della maternità, possiamo soffermarci su alcune tematiche che sono state affrontate in gran parte delle testimonianze, in taluni casi svelando e dando quindi conferma anche a conflitti presenti nei nostri ambiti culturali: l'eccessiva medicalizzazione che attiene all'evento del parto (gravidanze "troppo seguite", ricoveri, parti cesarei, ecc.)

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

(Maria) *"In ospedale il parto è tutto diverso, ma se penso che a casa ho partorito normalmente e qui in ospedale ho fatto il cesareo… Ero abituata a partorire a casa mia, comoda nel mio letto e in ospedale è scomodo… Mi sono sentita veramente sola perché non c'era nessuno vicino a me."*

(Waris) *"Tante madri partoriscono in casa, senza attenzioni particolari… Una donna anziana ed esperta che noi chiamiamo grande mamma, viene a casa ad aiutare la donna, ma non c'è altro, si partorisce naturalmente. Non lo so, sembra più facile di qui, non ci sono tanti problemi."*

(Bebi) *"In Nigeria ancora si partorisce spesso in casa, non viene nessuno da fuori. Ti assistono le persone che si trovano in casa: la mamma, la nonna, anche le amiche. E' meglio partorire in casa. Da piccola io ho visto partorire mia madre. Qua invece si fa il parto cesareo, non si dà il tempo, è tutto troppo veloce, si deve fare subito subito e questo non va bene, perché per partorire serve tempo ed attenzione…"*

l'isolamento e la mancata assistenza lamentati nel periodo post-partum, soprattutto da parte di donne abituate ad un forte sostegno familiare (Ashie) *"Mi sono sentita fuori dal mondo. Mi sono mancati i riti, il brodo caldo che mi portava mamma, le cure e le attenzioni delle persone care. Al mio paese avrei dovuto solo pensare ad allattare."*

(Bebi) *"Se avessi partorito nel mio paese, sarei stata come una regina, non avrei neanche toccato il bambino, non l'avrei neanche visto, perché là ho tanti parenti. Avrebbero fatto tutto loro in casa, io mi sarei rilassata, avrei soltanto mangiato, dormito e dato il latte al bambino."*

(Jing Jing) *"La tradizione dice che la neo mamma per un mese non deve fare assolutamente nulla, non deve toccare proprio nulla, deve stare a casa con le finestre chiuse, mangiare sei o sette volte al giorno, poco ma sostanzioso… Insomma viene trattata come una regina!"*

difficoltà ad adattare le usanze educative familiari e tradizionali al contesto di emigrazione, oltre che consapevolezza della diversa identità dei figli e delle loro difficoltà

(Ashie) *"Al mio paese i bambini li portiamo in braccio per tre mesi, poi ce li leghiamo dietro le spalle con un telo grande e li portiamo così a lungo, fino a quando non sono troppo grandi. Per Prince non è stato così, perché sarei stata troppo diversa dalle altre mamme. Solo in casa, dove non mi vedeva nessuno, usavo questo metodo."*

(Hana) *"Tante mamme passano l'henné sui capelli e sulle mani del bambino, io non l'ho fatto perché loro sono nati a Roma e qui siamo soli, tante cose non le facciamo."*

(Caroline) *"Con i figli piccoli c'è il contatto fisico continuo, perché il bambino lo porti addosso, gli dai il seno."*

(Maria) *"I miei figli li ho tutti allattati per un anno e non ho mai dato il latte artificiale e, invece, questo piccolino l'ho allattato solo per tre mesi e poi l'ho dovuto abituare va quello artificiale perché l'ho portato a casa: non potevo proprio tenerlo qui."*

(Svetlana) *"Per noi migranti che abbiamo avuto figli in Italia, c'è il problema dell'identità, delle radici che per i nostri figli sono diverse dalle nostre."*

(Sriyani) *"In famiglia abbiamo parlato solo cingalese finché Amit non è andato alla scuola materna: adesso non vuole più che parliamo la mia lingua, dobbiamo parlare solo italiano. Forse lui si sente italiano…"*

(Ashie) *"Io capisco che a volte si sente prigioniero, nel senso che non sa da che parte stare: la lingua è italiana, l'Italia è la terra dove è nato, ma l'Italia non conosce lui, perché le sue origini sono di un altro paese."*

(Janette) *"I miei figli si sentono più italiani che africani, direi che da sempre si sono sentiti italiani a tutti gli effetti."*

e conseguente rammarico per non poter svolgere il proprio ruolo genitoriale

(Maria) *" Con i miei figli fare la mamma è stato diverso, non c'è un rapporto forte. Li sento lontani, vorrei abbracciarli, ma a causa della lontananza non c'è stata questa abitudine, Quando sono lì, se hanno bisogno, loro non chiedono mai niente a me, ma al papà, forse hanno vergogna di me, la loro mamma… E mi sento male perché vorrei dare qualche consiglio, come una mamma, e anche se lo do non sempre è accettato… E allora è tutto diverso."*

(Jing Jing) *"Mia suocera lavora, io e mio marito lavoriamo in un ristorante. A casa, praticamente, non c'è mai nessuno. Avevo poche soluzioni e ho scelto la meno traumatica: ho portato Kevin a casa di una signora che abita in una cittadina vicino a Roma e che lo cresce insieme a un'altra bambina cinese. Vedo il bambino solo una volta per settimana, il giorno di chiusura del ristorante, quando lo andiamo a trovare"*

incertezze e dubbi sul futuro dei figli in relazione sia al ritorno che alla permanenza nel paese di emigrazione

(Hana) *"Vedo le ragazze italiane che con il loro ragazzo fanno l'amore…Non credo che posso permettere alle mie figlie di fare così, (…) Oggi in Tunisia, e penso ancora per tanto tempo, l'uomo che sposa una ragazza e scopre che qualcuno l'ha toccata prima di lui…no, non va bene, sono guai. (…)penso che per le mie figlie sarebbe grave se tra, diciamo, dieci, quindici anni, torniamo in Tunisia."*

(Oliva) *" Fra quindici anni Magdalena ne avrà diciannove. Sarà difficile che voglia tornare nelle Filippine, e penso che mio marito lo capisca. Qualche volta lui le dice che deve studiare là e la bambina risponde: "ma perché? Voglio andare nelle Filippine solo per le vacanze."*

(Chanda) *"Vorrei tornare in Pakistan quando sarò vecchia, ma i miei figli penso che rimarranno qui."*

Durante le riflessioni che ci siamo scambiate al termine del nostro lavoro, raccolto nel volume Voci di donne migranti **[1]**, abbiamo potuto confermare i nostri intenti iniziali: non solo l'aver "dato voce" a chi non ne ha, ma anche l'aver soddisfatto, come già accennato precedentemente, la nostra curiosità, il bisogno di conoscere il mondo femminile delle donne migranti.

Proprio la nostra esperienza di biografe ci ha insegnato che la vera conoscenza dell'altro, ma anche dei fenomeni in generale, passa non solo attraverso gli strumenti della ragione ma anche e soprattutto attraverso l'emozione e la condivisione. Pensiamo sia stato questo, alla fine, il risultato per noi più importante.

Spesso ci siamo sentite delle mediatrici, una sorta di traduttrici delle loro parole che da orali sono diventate scritte e fermate per sempre. Attraverso il racconto di sé forse alcune hanno trovato una nuova strada per meglio aprirsi al mondo interculturale di cui esse stesse sono pioniere.

Abbiamo anche avuto dei riscontri positivi sull'utilità di un lavoro di diffusione delle testimonianze di migrazione laddove, in alcuni incontri pubblici per la presentazione del volume, ci siamo sentite confermare da alcune persone, soprattutto donne, un cambiamento di ottica nel modo di osservare il mondo migrante dopo averne conosciuto la realtà descritta nelle storie personali.

Nella prefazione del nostro libro ci è sembrato opportuno citare Claudio Magris: "Alle genti di una riva quelle della riva opposta sembrano spesso barbare, pericolose e piene di pregiudizi nei confronti di chi vive sull'altra sponda. Ma se ci si mette a girare su e giù per un ponte, mescolandosi alle persone che vi transitano e andando da una riva all'altra fino a non sapere più bene da quale parte o in quale paese si sia, si ritrova la benevolenza per se stessi e il piacere del mondo." **[2]**

Noi abbiamo abbracciato il suo pensiero positivo, vogliamo pensare che la costruzione del ponte sia già iniziata in qualche modo, anche se purtroppo subisce continue interruzioni proprio a causa della mancata conoscenza dell'altro e dell'incapacità di ascoltare le sue parole.

Antonella Martini, antropologa, che ha curato la postfazione del libro parla delle storie raccolte come di "una fine senza pace". "Le storie di queste donne - scrive - non possono e non devono rappresentare una "fine", bensì un inizio. L'inizio di un qualcosa di nuovo e di diverso nel nostro mondo di relazionarci con gli "altri", con le "altre", con coloro che vengono da un altrove geograficamente e culturalmente diverso, eppure – per alcuni aspetti – simile al nostro." Continua auspicando che le narrazioni possano costituire l'occasione "per apprendere l'ascolto e il confronto con gli altri (migranti, stranieri, ecc.), per rielaborare la definizione della nostra cultura e della nostra identità, sottraendoci alla logica della "riserva", che enfatizza le differenze, percepite come pericolose."

La parola dunque può essere il mezzo, l'arma pacifica che, se usata con buonsenso, può costruire le fondamenta di un mondo realmente interculturale.

La Parola di cui gli esseri umani sono dotati naturalmente, un mezzo così semplice ma sempre pronto a raccogliere ogni genere di complessità.

Note

1] d[illegible]

2] L'infinito viaggiare, Claudio Magris, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 2005

M@GM@ ISSN 1721-9809

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia

Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali

Percorsi di pedagogia della narrazione
Dalle fonti orali alle nuove tecnologie
Fabio Olivieri (a cura di)
M@gm@ vol.8 n.2 Maggio-Agosto 2010

LA PAROLA AGLI EMIGRANTI

Fabio Olivieri

f.olivieri75@gmail.com
Educatore e Formatore in metodologie autobiografiche; Socio Collaboratore Osservatorio dei Processi Comunicativi, membro del Comitato di Redazione della rivista m@gm@.

Bruno Vacca

Consulta per l'emigrazione della Regione Lazio.

M@gm@ ISSN 1721-9809

- Home M@GM@
- Vol.8 n.2 2010
- Archivio
  - Autori
  - Numeri Pubblicati
- Motore di Ricerca
- Progetto Editoriale
  - Politica Editoriale
  - Collaborare
  - Redazione
- Crediti
- Newsletter
- Copyright

Premessa

La Parola è lo strumento mediante il quale il mondo "si significa" agli occhi di chi lo percepisce. Il soggetto che si trovi davanti una rappresentazione, di qualunque genere essa sia, sociale, emotiva, fisica, psicologica,etc., tende a limitare il Senso di ciò che egli osserva, ricorrendo all'uso di un "significato", transitivo ma circoscritto al tempo stesso.

La Parola, infatti, muta i suoi orizzonti di senso, li genera ogni qualvolta viene ad assumere un connotato diverso, individuale o collettivo. Contemporaneamente però, contrappone al distinguo semantico la sua natura avvolgente, limitante, poiché una volta espresso il significato, il senso stesso viene privato dell'opportunità di incarnare aspetti e possibilità diverse, inesplorate. Diviene allocuzione, il cui referente non è un soggetto umano, ma la vasta possibilità di senso che l'oggetto osservato, può contenere.

La struttura ontologica della parola è quindi migrante per eccellenza. Essa si trasferisce da un contenuto all'altro del "senso", calzandone un profilo capace di rendere discriminabile e traducibile agli occhi dell'uomo quanto egli osserva della realtà fenomenica che vive.

Tale è il motivo per cui, la parola stessa, ben si presta nel rendere conto di quell'universale attitudine alla migrazione che appartiene al genere umano, perennemente in movimento e alla continua ricerca di un quadro biografico capace di compaginare la varietà degli elementi che lo compongono in un'unica rapsodia.

Il migrante fa della parola il suo arto prediletto. Capace di afferrare l'universo culturale che quotidianamente fronteggia, l'uso dei vocaboli diviene condizione necessitante nel trasferire bisogni, emozioni e tradizioni verso altri membri della propria comunità, col fine di preservare quelle porzioni di mondo che si trova ad abitare.

L'intento di questo breve articolo, redatto dal sottoscritto e da Bruno Vacca (Consulta per l'emigrazione della Regione Lazio), è finalizzato ad una rivendicazione della parola quale mezzo massimo per conoscere, soprattutto nei campi di indagine qualitativa, la percezione intima del migrante attraverso alcuni dei frammenti che compongono la sua storia di vita.

Anche in questo caso, la narrazione assume una valenza socio-pedagogico. La sua declinazione consente di eplicitare, rafforzandola in veste di una relazione diretta con l'interlocutore privilegiato, la relazione comunicativa ed umana tra parlanti. Il contenuto che ne deriva risulterà forse deficitario di quella esattezza scientifica auspicata dal ricercatore o dallo studioso di turno, ma certamente il retaggio culturale dei partecipanti al dialogo (intervistato ed intervistatore) ne uscirà fuori arricchito di un'orizzonte nuovo capace di proiettarsi su altre condizioni utili all'interpretazione di dati e fenomeni sociali.

La parola quindi diviene uno strumento indispensabile per "comprendere", "preservare" e "rinnovare" il patrimonio culturale individuale e collettivo.

Ciò purtroppo non si verifica nel panorama politico-istituzionale dove il limite piuttosto evidente, per i "professionisti-burocrati" impegnati nel settore delle migrazioni, consiste proprio nell'aver perso ogni contatto con il migrante e quindi con la parola stessa. La sua figura è un derivato rappresentativo che non agisce in prima persona ma è frutto di una costruzione indiretta di report, statistiche, studi settoriali, incapaci di rendere pienamente la complessità umana che abita ogni individuo, in particolar modo colui che vive "due mondi", quello da cui è stato generato e l'altro, scelto consapevolmente con l'intento di migliorare la propria condizione di vita. Si perde così, l'opportunità di elaborare interventi che siano realmente mirati non soltanto all'integrazione, ma a custodire un capitolo di "storia" che tra qualche decennio nessuno sarà più in grado di scrivere.

Il Passaparola

Per molti anni la fonte principale di informazioni sul paese di origine per i figli e i nipoti degli italiani nati all'estero, era costituita dai racconti dei nonni.

Nonni che quasi sempre in "italiese" raccontavano della loro città o del paese di origine, in parte per rivivere i ricordi della loro giovinezza, ed in parte per non interrompere quel flusso emotivo, comunicativo-relazionale, con la propria gente, i familiari e gli amici che vivevano lontani dalla loro realtà quotidiana e professionale.

A questa narrazione così rassicurante, per i 27 milioni di italiani emigrati all'estero ed i 65 milioni di oriundi (figli e nipoti) sparsi per il mondo, è stata spesso negata la sua funzione qualificante di trasmissione culturale e disvelamento di una condizione di vita (spesso vissuta ai margini dell'accettabile) da parte di alcuni professionisti del settore istituzionale e dei tanti oratori che hanno popolato convegni in materia di emigrazione (l'ultimo riguardava proprio la conferenza "Laziali nel mondo" tenutasi a Frascati (Rm) il 27 e 28 Novembre del 2009). In queste occasioni la parola è stata negata agli emigranti, al di là di qualche sporadico intervento strutturato ed organizzato seguendo protocolli ben precisi.

Le rare occasioni nelle quali gli emigranti hanno preso parola, sono stati capaci di tradurre terminologie tecniche anaffettive in veri e propri romanzi di avventura, capaci di coinvolgere emotivamente tutto l'uditorio.

Potenza della parola, dunque, intesa quale patrimonio culturale utile per costruire la chiave di lettura per una migliore comprensione della trasformazione sociale in atto nel nostro Paese da terra di emigranti a terra di immigrazione!

Di seguito passiamo la parola a due emigrati italiani rientrati definitivamente in Italia nella provincia di Frosinone, con l'intento di rilevare alcuni aspetti significativi del processo migratorio : Paolo Fardelli nato a Cassino (Fr) classe "1951", emigrato in Australia (titolo di studio licenza di terza media), e Giuseppe Troia nato a Caracas in Venezuela, emigrante figlio di emigranti, classe "1970" (titolo di studio geometra)".

Domanda: "Come è nata la decisione di andare all'estero?"

Paolo:

Ho deciso di andare in Australia con moglie e un figlio, nel 1985, perché avevo delle cugine a Perth (dal 1969) che avevano letto su un giornale locale che cercavano operai specializzati.

Giuseppe:

Io sono nato a Caracas. Mio padre decise di andare in Venezuela nel 1957 perché aveva uno zio che poteva aiutarlo a trovare subito il lavoro.

La condizione di partenza dei due soggetti è completamente diversa, ognuna presenta delle specificità del proprio vissuto migratorio. Paolo appartiene al cosiddetto gruppo di emigranti italiani "dimenticati", coloro che ad oggi contano più di 4000.000 di soggetti iscritti all'A.I.R.E (Anagrafe degli italiani residenti all'estero), di cui nessuno parla (al di fuori dell'annuale rapporto Caritas-Migrantes), quasi fossero stati diluiti in quel

corpo storico del passato a cui siamo tanto affezionati, capace di produrre immagini mai desuete del viandante appeso alla zavorra della propria valigia di cartone!

Per Giuseppe invece, il percorso è completamente opposto. La sua è un'emigrazione di ritorno, un ciclo che si conclude con il rientro in Italia da parte di tutta la famiglia. I processi di integrazione in questo caso, parlano la lingua italiana e potrebbero rappresentare un bacino di indagine molto significativo per comprendere i flussi di immigrazione che interessano il nostro Paese.

Domanda: "Come è stata l'accoglienza?"

Paolo:

Sono stato sfruttato dai paesani. Era veramente un problema farsi pagare da loro e dai cinesi. Invece gli australiani e gli slavi erano pignoli ma buoni pagatori. All'inizio ho fatto il verniciatore di macchine, poi il lavapiatti al Casinò, il piastrellista e infine ho lavorato nel settore delle demolizioni delle case. Frequentavo molto le associazioni italiane e in particolare quella dei laziali. Eravamo senza una sede fissa e poi abbiamo avuto così tanti ostacoli dagli stessi corregionali che mi sono dimesso dalla carica di vice-presidente dei laziali.

Dalla risposta di Paolo sembrerebbe emergere un ulteriore aspetto che riguarda il sistema di accoglienza dei migranti: la possibilità di un inserimento professionale. Diversi emigranti del Lazio hanno infatti condiviso storie di "caporalato" spesso risoltesi in vere e proprie truffe a carico dell'emigrante. Alcuni degli italiani, che nel corso degli anni, hanno trovato una maggiore stabilità nel paese ospitante, hanno deciso di capitalizzare la loro esperienza ponendola al servizio dei nuovi arrivati. Non tutti però hanno condotto questa impresa con intenti filantropici! L'opportunità di soggiogare un altro "paesano" appena giunto nella nuova terra, è divenuta l'unica occupazione "seria" di alcuni soggetti poco raccomandabili. La realizzazione di una sub-economia che ruota intorno alle esigenze del migrante, non è affatto un argomento nuovo; in realtà già in epoca medievale, molti dei borghi della Toscana conobbero la luce proprio per aver investito su una serie di attività collaterali al progetto migratorio, quali ad esempio l'istituzione di spacci, vivande, alloggi,etc..

Giuseppe:

Mio padre ha fatto il carrozziere. Io, invece, ho lavorato prima in un ufficio tecnico di una piccola impresa tipografica e poi con la ditta Francini che costruiva macchinari per le birrerie "Polar". Per ultimo e fino al rientro in Italia, ho lavorato nell'officina di mio padre. Abitavo in un quartiere misto con russi, iugoslavi, spagnoli e portoghesi. Non frequentavo le associazioni italiane e tantomeno il centro italo-venezuelano perché la quota d'iscrizione era troppo alta! Negli ultimi anni prima del rientro le cose in Venezuela sono cambiate in peggio. Nel 1997 mio padre fu derubato in autostrada e non ci fu alcuna indagine nonostante la denuncia fatta. Le istituzioni locali non erano molto ben disposte con noi italiani!

In Giuseppe ritroviamo invece, la valenza multiculturale delle migrazioni. Quando il soggetto non è internato nel proprio ambiente culturale, perché preda di una disfunzione organizzativa delle istituzioni o della mancanza di adeguate proposte di integrazione, eccolo prendere parte ad una compagine internazionale che lo vede avviare relazioni con altri migranti provenienti da paesi diversi, ciascuno con le sue caratteristiche.

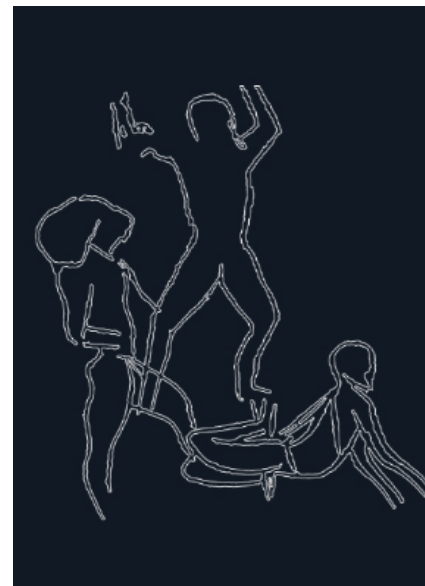
Vi è inoltre un richiamo, molto forte, che per questioni di spazio non è possibile trattare in questa sede, riguardante l'intervento governativo di Chavez nei riguardi degli italiani emigrati.

In qualità di associazione (www.sconfinando.net) impegnata nella consulenza e l'orientamento degli emigranti rientrati, abbiamo provato a richiedere fondi alla Regione Lazio per indagare questo fenomeno che già dieci anni fa aveva portato alla richiesta di un interrogazione parlamentare da parte di un esponente del PD con l'intento di far luce sui diversi sequestri a danno dei nostri connazionali oltreché delle espropriazioni inaugurate da Chavez di tutte le seconde case appartenenti ai nostri emigrati.

Un tentativo del tutto vano, se si considera che le graduatorie stilate hanno visto al primo posto iniziative legate all' entertainment, chiaro segno di quanto la nostra regione abbia a cuore la serietà di proposte progettuali rivolte al mondo dell'emigrazione, nonostante le accorate parole che Luigina di Liegro (ex assessore alle politiche sociali) ha speso durante l'ultima conferenza sui laziali nel mondo, realizzata dopo 11 anni di silenzio assoluto:

(…) *Se intendiamo davvero investire nella risorsa costituita dalle nostre comunità – all'estero - ,* ***dobbiamo, necessariamente superare la genericità degli interventi e passare ad una logica di programmazione e progettazione mirata.*** *Adottare una pratica interdisciplinare non vuol dire necessariamente aumentare la spesa, ma vuol dire ottimizzarla.Significa soprattutto fare in modo che i 500 mila cittadini laziali all'estero possano usufruire di una serie più ampia di interventi. In particolare quelli in cui è possibile far fruttare al meglio le loro competenze e i loro saperi interculturali. Così nella cultura, come nel sociale, come in ambito economico.* [1] (Atti della V Conferenza regionale sull'emigrazione, Frascati – Rm – 2009)

Domanda: "Perché il rientro in Italia?"

Paolo:

DOAJ Content

M@gm@ ISSN 1721-9809
Indexed in DOAJ since 2002

Directory of Open Access Journals

Avevo sempre il chiodo fisso di rientrare in Italia.La spinta decisiva l'ha data mio figlio Raffaele che era rimasto innamorato dell'Italia dove era stato per le ferie prolungate da tre mesi ad un anno. Appena tornato mi raccontò di avere pianto per tutta la durata del viaggio in aereo da Roma a Perth. Forte anche della notizia ricevuta da mia sorella che a Cassino si vendeva un'attività di edicola decidemmo di lasciare l'Australia e tornare alla nostra bella Italia.

La tematica del Ritorno è il nodo portante dell'emigrazione: l'idea di poter compiere un giorno il tragitto inverso, che ha portato l'emigrante lontano dai suoi affetti e dalla sua vita, rappresenta per quest'ultimo un approdo mitico che lo sostiene durante gli anni vissuti in "esilio".

Generalmente l'emigrante torna perché vicino all'età pensionabile o perché i progetti da lui intrapresi non hanno dato i frutti sperati, o ancora perché incapace di adattarsi al nuovo contesto presente nella nuova terra.

Giuseppe:

Abbiamo deciso di rientrare in Italia nel 2001 dopo che ci avevano rubato tutte le attrezzature dell'officina e poi le cose erano troppo cambiate con l'avvento di Chavez!

Nel caso di Giuseppe invece, le motivazioni legate al rientro sono dovute ad una politica migratoria, intrapresa da Chavez che ha condotto il Venezuela verso una ridistrubuzione di quelle ricchezze che gli italiani emigrati avevano accumulato nel tempo. Un rimpatrio forzato, che viene vissuto in modo drastico e definitivo dal soggetto che si vede privato di quella progettualità fondamentale alla costruzione di un percorso di cittadinanza e di appartenenza ad una comunità.

Domanda: Com'è stato il rientro?

Paolo:

Appena tornato, ho avuto la fortuna di sapere per caso che a Sant'Elia Fiumerapido c'era la "Casa dell'Emigrante" e dove ho trovato umana accoglienza e orientamento. Al rientro mia moglie e mia figlia si sono trovati subito bene. Io, invece, sono un poco deluso...Credevo di trovare un Paese diverso, migliore e invece..! Le Istituzioni funzionano male e non si riescono ad avere mai risposte precise. Mi sento due o tre volte a settimana con gli amici di Perth!

La "Casa dell'emigrante", collocata alle pendici dei monti che costeggiano il piccolo comune di Fiumerapido Sant'Elia, ha rivestito un ruolo basilare nell'accoglienza degli emigranti del basso Lazio. Diretta dallo stesso Bruno Vacca, si occupava di fornire supporto pratico e psicologico a coloro che rientravano dopo decenni di emigrazione. Anche in questo caso, alcuni membri istituzionali della Regione Lazio hanno preferito sollevare dall'incarico il suo direttore per sfruttare le possibilità offerte dal servizio a vantaggio di fini politici. Il risultato è che ad oggi, dopo due anni e mezzo, la struttura è completamente inoperante. Nelle affermazioni di Paolo troviamo un sentimento di rassegnazione che lo pervade, decisamente comune in coloro che per lunghi anni hanno investito nella rappresentazione "fantastica" del proprio Paese. La distanza congela ogni trasmutazione e finisce col rendere generosi molti aspetti critici della comunità di origine. Questo duplice isolamento (dal contesto istituzionale e dalla collettività) può condurre l'emigrante rientrato a rispolverare le sue vecchie abitudini cercando di intrattenere e preservare le relazioni amicali avviate durante la fase migratoria.

Giuseppe:

Al rientro è stata dura. Non abbiamo trovato nessuno che ci desse informazioni precise. Poi nel 2006 il Dr. Manzi Ennio ci mise in contatto con il Direttore della Casa dell'Emigrante di Sant'Elia Fiumerapido che ci ha aiutato a realizzare una attività commerciale che oggi funziona abbastanza bene. Prima avevamo un'officina in perdita e male gestita perché non conoscevamo bene le leggi in materia. Comunque mantengo frequentemente i rapporti con gli amici che ho lasciato in Venezuela e con quelli che come me, e sono tanti, sono rientrati in Italia, in particolare su facebook!

Anche in questo caso , il motore istituzionale è stato il grande assente. L'individuazione di strutture idonee al supporto dei migranti rientrati è stata frutto di un passaparola all'interno della microcomunità. Il riconoscimento di un' ignoranza assoluta rispetto al contesto normativo italiano, è un ulteriore campanello di allarme che riecheggia in quel vuoto in cui precipitano le opportunità di avviare forme stabili di relazioni tra il corpo istituzionale e la compagine migratoria.

Domanda: "I ricordi più belli del Paese che hai lasciato?"

Paolo:

Le spiagge bellissime e la pesca anche se non sapevo pescare. La caccia ai conigli selvatici , i parchi stupendi, il buon funzionamento degli uffici governativi e il rispetto delle regole.

Giuseppe:

Gli incontri e le feste con gli amici italiani. Il mare bellissimo e la colonia tedesca sul monte Tovar.

Domanda: Cosa pensi degli immigrati e di quello che accade in Italia?

Paolo:

C'è razzismo verso gli immigrati perché la classe politica è troppo arrogante e i giovani imitano questi atteggiamenti. Gli immigrati fanno i lavori più sporchi e pesanti come abbiamo fatto noi all'estero. Perché non si colpiscono quelli che sfruttano gli immigrati ed in particolare quelli clandestini?

Giuseppe:

C'è un forte razzismo verso gli immigrati. Vanno rispettati ma anche loro devono rispettare le nostre leggi, usi e costumi. Non esiste una politica seria sull'immigrazione da parte del governo.

La conclusione di queste brevi interviste, ci forniscono lo spunto per evidenziare un atteggiamento, dei nostri emigranti nei confronti degli immigrati attuali, di tipo altalenante. In altre occasioni, io e Bruno Vacca, abbiamo avuto modo di rilevare un certo margine di intolleranza nutrita nei riguardi degli immigrati in territorio italiano. Quasi agisse un sentimento di rivendicazione nell'aver affrontato le difficoltà insite in ogni migrazione a vantaggio, non dei propri familiari, ma di cittadini provenienti da altri paesi che hanno trovato la loro collocazione nel mercato del lavoro italiano. Un aspetto che meriterebbe di essere approfondito da ulteriori ricerche condotte sul grado di empatia tra italiani rientrati e "nuovi" immigrati.

Note

1] Lazio_nel_Mondo.org , Maggio, 2009.

M@GM@ ISSN 1721-9809
International Protection of Copyright and Neighboring Rights

Periodico elettronico fondato e diretto dal Sociologo Orazio Maria Valastro
Testata registrata n.27/02 del 19/11/02 Registro Stampa del Tribunale di Catania
Redazione: via Pietro Mascagni n.20, 95131 Catania-Italia
Direttore Responsabile: Orazio Maria Valastro
Iscritto all'Albo Speciale dell'Ordine dei Giornalisti di Sicilia
Periodico diffuso tramite l'host SARL OVH con sede a Roubaix in Francia